



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O CURRÍCULO DE LETRAS/ESPAÑHOL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA**

Gabriela Rodrigues Botelho

**SÃO CRISTÓVÃO
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINGÜÍSTICA APLICADA

O CURRÍCULO DE LETRAS/ESPANHOL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Gabriela Rodrigues Botelho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como
requisito para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof^a. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos

SÃO CRISTÓVÃO
2025

GABRIELA RODRIGUES BOTELHO

O CURRÍCULO DE LETRAS/ESPANHOL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de doutora, para a seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Elaine Maria Santos (UFS)
(Presidente)

Profa. Dra. Cristina Goenechea Permisán (UCA)
(Supervisora no exterior)

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS)
(examinador interno)

Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia (UFS)
(examinadora externa ao programa)

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (UFAL)
(examinadora externa)

Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)
(examinador externo)

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira do Nascimento (UFS)
(suplente interna)

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)
(suplente externo)

Aprovada em: _____ de _____ de 2025.

SÃO CRISTÓVÃO
2025

Ao Osvaldo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Doris Matos, por me orientar desde o mestrado, por seus direcionamentos no processo de pesquisa, de escrita e por me apresentar bibliografias e pessoas tão significativas para a construção deste trabalho. São aprendizados que marcam minha trajetória adâmica, profissional e pessoal, sem dúvida, levarei para a vida. Sou extremamente grata por sua paciência, por ser tão acessível, pela confiança e incentivo na realização das atividades que o doutorado exige e no aproveitamento das oportunidades que proporciona.

À professora Flávia Colen Meniconi, pelos apontamentos durante a qualificação que me alertaram sobre possíveis melhorias na abordagem teórica, na análise das informações obtidas e na escrita da tese. São observações valiosas para este texto e, certamente, para pesquisas futuras em língua espanhola. Agradeço também por estar na banca de defesa.

Ao professor Cícero Anastácio Araújo de Miranda, por aceitar ser examinador desta tese e por suas contribuições para a educação linguística em espanhol na análise curricular que muito auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

À professora Adriana Dalla Vecchia e ao professor Ricardo Nascimento Abreu, por comporem a banca de defesa e por compartilharem seus conhecimentos ao examinar esta tese.

À professora Cristina Goenechea Permisán, dedico meus sinceros agradecimentos por me receber na Universidade de Cádiz e dividir comigo seus conhecimentos e experiência na educação intercultural. Seus questionamentos me fizeram refletir melhor sobre os nexos entre a interculturalidade e a ERER. Obrigada por estar na banca de qualificação e defesa.

À professora Ana Karina de Oliveira do Nascimento, pela leitura minuciosa do texto de qualificação que contribuiu significativamente para amadurecer as minhas reflexões e dar continuidade a redação desta tese. Obrigada por aceitar ser examinadora suplente na defesa.

À toda equipe do PPGL/UFS, professores e demais servidores, pelo empenho e dedicação em apoiar os alunos/as/es do programa. Reconheço, em especial, a importância dos/as professores/as com os quais tive aula, pois fizeram dessa trajetória uma experiência profícua. Aproveito para agradecer às professoras Júlia Vasconcelos Gonçalves Matos e Acassia dos Anjos Santos Rosa por seus comentários no III Seminário de Dissertações e Teses (ENPOLE/2023), pois foram de grande ajuda na delimitação da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa DInterLin, pela troca de experiências acadêmicas e pessoais. Dinterlindes: Daiane Rodrigues, Jakelliny Almeida, Thalia Menezes, João Paulo Andrade e Eduardo Marques, obrigada pela parceria. Agradeço ainda, aos familiares e amigos que me acompanharam nessa jornada.

Não tenho palavras para agradecer ao Osvaldo, por seu companheirismo e amor. Sem sua ajuda, as dificuldades para alcançar este objetivo teriam sido muito maiores. Obrigada por cada momento em que esteve presente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar a bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) que possibilitou que parte desta pesquisa fosse desenvolvida na Universidade de Cádiz (Espanha). Sem esse suporte essa experiência que tanto agregou no desenvolvimento desta tese e em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional não seria possível.

Por fim, faço um agradecimento especial à Universidade Federal de Sergipe, instituição que possibilitou que meus sonhos se tornassem objetivos e, logo, realidade.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2013, p. 480).

RESUMO

Após a homologação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, a educação linguística em espanhol tem se ocupado em implementar essas Leis, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esta investigação, inserida no campo teórico da Linguística Aplicada, se justifica por ser uma forma de colaborar para esse quadro. Para tanto, segue a abordagem qualitativa, de perspectiva étnico-racial, objetivo descritivo-interpretativista (Schwandt, 2006) e técnica documental (Gil, 2002), já que o objeto de análise é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Letras/Espanhol de nove universidades federais do nordeste brasileiro, documento que oficializa a proposta educacional de cada universidade. O problema de pesquisa a ser investigado é: como os PPCs de Letras/Espanhol (licenciatura única) incluem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na composição dos cursos? O objetivo geral é analisar de que maneira os PPCs fomentam uma perspectiva intercultural crítica na licenciatura de Letras/Espanhol no que se refere à preparação para o trabalho com a ERER. Já os objetivos específicos se dividem em cinco pontos que buscam compreender o alcance da perspectiva intercultural crítica e da ERER nos documentos. Sendo os PPCs um documento curricular, já que guardam características da elaboração, implementação e regulação do sistema educacional, ainda que proveniente e destinado a instituições universitárias, a fundamentação teórica está baseada nas teorias do currículo (Silva, 1999; Sacristán, 2000; Lopes; Macedo, 2011; Arroyo, 2013; Moreira; Silva, 2013). Igualmente, a perspectiva intercultural crítica fundamenta o estudo, por ser uma proposta de interação entre diferentes concepções socioculturais e de reflexão sobre desigualdades (Aguado, 2003; Walsh, 2009; Candau; Russo, 2010; Matos, 2014; Paraquett, 2019; Silva Junior; Matos, 2019; Goenechea; Gallego Noche, 2021). Autores que colaboram para refletir sobre as relações étnico-raciais na educação também são bases da investigação (Dávila, 2006; Ferreira, 2014; Kayapó, 2014; Silva, 2016; Fanelli, 2018; Gomes, 2019). Os resultados indicam que na redação dos PPCs há correlação entre a proposta pedagógica dos cursos e as ementas para que se desenvolvam conhecimentos do âmbito da ERER. Na análise do *corpus* 52 ementas estimulam o estudo das relações étnico-raciais em alguma medida. Desse total, 37 ementas são de disciplinas obrigatórias e 15 de disciplinas optativas. As categorias de ementas obrigatórias que associam as relações étnico-raciais com maior frequência são: Língua Espanhola (11), Cultura e Temas Transversais (10), Formação Docente (6), Literatura (6), Variação Linguística (2), Estágio Supervisionado (1) e Linguística Aplicada (1). Embora os PPCs não definam a abordagem teórica para a prática pedagógica, o estudo demonstrou que a perspectiva intercultural crítica pode ser um caminho adequado para o cumprimento das disposições da ERER.

PALAVRAS-CHAVE: língua espanhola; formação de professores; interculturalidade; currículo; decolonialidade;

RESUMEN

Después de la aprobación de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, que establecen la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena, africana y afrobrasileña, la educación lingüística en español se ha dedicado a implementar dichas leyes tanto en la educación básica como en la superior. Esta investigación, enmarcada en el campo teórico de la Lingüística Aplicada, se justifica como una forma de contribuir a este contexto. Para ello, sigue un enfoque cualitativo, con una perspectiva étnico-racial, un objetivo descriptivo-interpretativo (Schwandt, 2006) y una técnica documental (Gil, 2002), ya que el objeto de análisis es el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la licenciatura en Letras/Español de nueve universidades federales del noreste brasileño, documento que oficializa la propuesta educativa de cada universidad. El problema de investigación a ser analizado es: ¿cómo los PPC de Letras/Español (habilitación única) incluyen la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la composición de los cursos? El objetivo general es analizar de qué manera los PPC fomentan una perspectiva intercultural crítica en la licenciatura de Letras/Español en relación con la preparación para trabajar con la ERER. Por su parte, los objetivos específicos se dividen en cinco puntos que buscan comprender el alcance de la perspectiva intercultural crítica y de la ERER en los documentos. Al ser los PPC un documento curricular que refleja las características de la elaboración, implementación y regulación del sistema educativo, aunque provengan y sean destinados a instituciones universitarias, la fundamentación teórica se basa en las teorías del currículo (Silva, 1999; Sacristán, 2000; Lopes; Macedo, 2011; Arroyo, 2013; Moreira; Silva, 2013). Asimismo, la perspectiva intercultural crítica fundamenta el estudio, ya que propone una interacción entre diferentes concepciones socioculturales y una reflexión sobre las desigualdades (Aguado, 2003; Walsh, 2009; Candau; Russo, 2010; Matos, 2014; Paraquett, 2019; Silva Junior; Matos, 2019; Goenechea; Gallego Noche, 2021). Además, autores que contribuyen a reflexionar sobre las relaciones étnico-raciales en la educación también sostienen la investigación (Dávila, 2006; Ferreira, 2014; Kayapó, 2014; Silva, 2016; Fanelli, 2018; Gomes, 2019). Los resultados indican que, en la redacción de los PPC, existe una correlación entre la propuesta pedagógica de los cursos y los programas para desarrollar conocimientos en el ámbito de la ERER. En el análisis del *corpus*, 52 programas fomentan el estudio de las relaciones étnico-raciales en alguna medida. De este total, 37 corresponden a asignaturas obligatorias y 15 a asignaturas optativas. Las categorías de programas obligatorios que asocian las relaciones étnico-raciales con mayor frecuencia son: Lengua Española (11), Cultura y Temas Transversales (10), Formación Docente (6), Literatura (6), Variación Lingüística (2), Prácticas Supervisadas (1) y Lingüística Aplicada (1). Aunque los PPC no definen el enfoque teórico para la práctica pedagógica, el estudio demostró que la perspectiva intercultural crítica puede ser una vía adecuada para el cumplimiento de las disposiciones de la ERER.

PALABRAS CLAVE: lengua española; formación de profesores; interculturalidad; currículo; decolonialidad.

ABSTRACT

After the approval of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which address the obligation to teach the history and culture of indigenous, African, and Afro-Brazilian peoples, linguistic education in Spanish has been focused on implementing these laws, both in basic education and in higher education. This research, within the theoretical field of Applied Linguistics, is justified as a way to contribute to this context. For this purpose, it follows a qualitative approach, with an ethnic-racial perspective, a descriptive-interpretive objective (Schwandt, 2006), and a documentary technique (Gil, 2002), since the object of analysis is the Pedagogical Course Project (PPC) of the undergraduate course in Languages/Spanish at nine federal universities in northeastern Brazil, a document that officializes the educational proposal of each university. The research question to be investigated is: how do the PPCs of Languages/Spanish (single qualification) incorporate Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the composition of the undergraduate course? The general objective is to analyze to what extent the PPCs foster a critical intercultural perspective in the Languages/Spanish undergraduate program regarding preparation to work with ERER. The specific objectives are divided into five points that aim to understand the scope of the critical intercultural perspective and ERER in the documents. Since the PPCs are curricular documents, which reflect characteristics of the elaboration, implementation, and regulation of the educational system, even though they originate from and are intended for university institutions, the theoretical foundation is based on curriculum theories (Silva, 1999; Sacristán, 2000; Lopes; Macedo, 2011; Arroyo, 2013; Moreira; Silva, 2013). Similarly, the critical intercultural perspective underpins the study as it proposes an interaction between different sociocultural conceptions and reflection on inequalities (Aguado, 2003; Walsh, 2009; Candau; Russo, 2010; Matos, 2014; Paraquett, 2019; Silva Junior; Matos, 2019; Goenechea; Gallego Noche, 2021). Authors who contribute to the reflection on ethnic-racial relations in education are also the basis of this investigation (Dávila, 2006; Ferreira, 2014; Kayapó, 2014; Silva, 2016; Fanelli, 2018; Gomes, 2019). The results indicate that, in the writing of the PPCs, there is a correlation between the pedagogical proposal of the courses and the syllabi to develop knowledge in the ERER area. In the *corpus* analysis, 52 syllabi encourage the study of ethnic-racial relations to some extent. Of this total, 37 syllabi are for mandatory courses, and 15 are for elective courses. The categories of mandatory syllabi that most frequently associate ethnic-racial relations are: Spanish Language (11), Culture and Cross-cutting Themes (10), Teacher Education (6), Literature (6), Linguistic Variation (2), Supervised Internship (1), and Applied Linguistics (1). Although the PPCs do not define the theoretical approach for pedagogical practice, the study demonstrated that the critical intercultural perspective can be an appropriate path for fulfilling the provisions of ERER.

KEYWORDS: Spanish language; teacher training; interculturality; curriculum; decoloniality;

LISTA DE ABREVIATURAS

Abordagem Comunicativa Intercultural - **ACIN**

Base Nacional Comum Curricular - **BNCC**

Competência Intercultural - **CI**

Competência Comunicativa Intercultural – **CCI**

Conselho Nacional de Educação – **CNE**

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - **DCNEB**

Educação das Relações Étnico-Raciais – **ERER**

Instituição de Ensino Superior – **IES**

Linguística Aplicada - **LA**

Orientações Curriculares para o Ensino Médio - **OCEM**

Projeto pedagógico de curso - **PPC**

Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI**

Parâmetros Curriculares Nacionais - **PCN**

Universidade Federal de Alagoas - **UFAL**

Universidade Federal da Bahia - **UFBA**

Universidade Federal de Campina Grande - **UFCG**

Universidade Federal do Ceará - **UFC**

Universidade Federal da Paraíba - **UFPB**

Universidade Federal de Pernambuco - **UFPE**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - **UFRN**

Universidade Federal de Sergipe - **UFS**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Técnica de Pesquisa Documental	37
Figura 2 – Organograma: classificação do <i>corpus</i> em grupo e subgrupo.....	39
Figura 3 – Organograma: percurso institucional para reformulação do PPC	41
Figura 4 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....	44
Figura 5 – Charge: Dona Isaura	46
Figura 6 – Charge: 12 de outubro	113
Figura 7– Organograma: acepções do termo interculturalidade.....	134
Figura 8 – Tirinha: Armandinho.....	170
Figura 9 – Organograma: classificação do <i>corpus</i> em grupo e subgrupo.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre o currículo dos cursos de Letras/Espanhol	29
Quadro 2 – Teses e dissertações que contemplam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento prévio sobre a EREER no <i>corpus</i> da pesquisa	36
Tabela 2 – Currículos com as palavras-chave do escopo da EREER.....	191
Tabela 3 – Ementas com palavras-chave do escopo da EREER.....	216

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Objetivo geral dos currículos analisados na pesquisa	182
Infográfico 2 – Objetivos específicos do <i>corpus</i> analisado	184
Infográfico 3 – Perfil do/a egresso/a presente no <i>corpus</i> da pesquisa	186
Infográfico 4 – Competências e habilidades do <i>corpus</i> analisado.....	189
Infográfico 5 – Ementas das disciplinas de Língua espanhola e Variação Linguística	194
Infográfico 6 – Ementas das disciplinas de Literatura.....	199
Infográfico 7 – Ementas das disciplinas de Formação docente e Linguística Aplicada.....	203
Infográfico 8 – Ementas de Estágio Supervisionado	206
Infográfico 9 – Ementas das disciplinas de Cultura e Temas transversais	209
Infográfico 10 – Ementas das disciplinas optativas	213

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – APRENDENDO A OLHAR.....	18
1.1 Introdução.....	19
1.2 Motivação	25
1.3 Justificativa	27
1.4 Problema de pesquisa e objetivos	32
1.5 Metodologia.....	32
1.6 <i>Corpus</i> da pesquisa	39
1.7 Organização da Tese	45
 SEÇÃO 2 – CURRÍCULO: CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA	46
2.1 Currículo e conhecimento	47
2.2 Currículo, conhecimento e concepção de língua	57
2.3 Currículo, cultura e branquitude.....	68
2.4 Currículo e sistema educacional	83
2.5 Currículo, diferença colonial e epistemologias outras	98
 SEÇÃO 3 - INTERCULTURALIDADE: MATIZES DE UM CONCEITO	113
3.1 Acepções do termo interculturalidade na educação.....	114
3.2 Interculturalidade na educação linguística em espanhol no Brasil	125
3.3 As relações étnico-raciais e a interculturalidade nos documentos oficiais	135
3.4 Perspectiva intercultural e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	146
3.5 Interculturalidade e a ERER nos currículos de Letras/Espanhol	155
 SEÇÃO 4 – PPC E ERER: ETAPAS DE ANÁLISE.....	170
4.1 Histórico da língua espanhola no currículo das universidades investigadas	171
4.2 Análise dos objetivos, perfil do/a egresso/a, competências e habilidades.....	181

4.3 Análise das ementas de língua espanhola, variação linguística e literatura	192
4.4 Análise das ementas de formação docente, LA e estágio supervisionado.....	202
4.5 Análise das ementas de cultura, temas transversais e optativas	208
 SEÇÃO 5 – CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO	218
5.1 Respondendo as perguntas de pesquisa	219
5.2 Objetivos específicos	219
5.3 Objetivo geral	223
5.4 Problema de pesquisa	224
5.5 Considerações finais	227
 REFERÊNCIAS.....	229
 APÊNDICE	241

SEÇÃO 1 – APRENDENDO A OLHAR

*“[...] Me ajudem a olhar! Ou melhor: olhemos juntos!!”
(Matos, 2022, p. 288)*

Um trabalho acadêmico é sempre uma atividade de investigação. Como explica Umberto Eco (1977), há pesquisas simples, sucintas, objetivas que ajudam a compreender um fenômeno, um objeto ou sujeitos. E há pesquisas complexas que além dos feitos anteriores podem revolucionar alguma área de estudo ou mesmo a vida cotidiana. Em consonância com Eco, entendo que em qualquer um dos casos, sobretudo, quando a investigação resultará em uma tese, tão importante quanto aportar um conhecimento novo ou sistematizar informações já difundidas é a experiência que o processo agrega ao estudante que se dispõe a aprofundar-se na atividade de pesquisa. Com isso, refiro-me aos procedimentos básicos de escolha do tema e sua delimitação; a adequação da metodologia ao que será investigado; ao exercício sistemático de compilação, organização e interpretação das informações; e a aprender a expor os resultados obtidos.

A esse processo, soma-se a aprendizagem sobre as dinâmicas do meio acadêmico, sobre o tema em si que está sendo estudado e que, muito provavelmente, impulsionará pesquisas futuras, tal como se aprende no contato com o outro, nos encontros que a escrita de uma tese proporciona. Considero que é pela somatória dessas vivências que Eco (1977) define a elaboração de uma tese como forma de exercitar a memória, respaldando com os estudos de hoje o que será experiência, lembrança amanhã. Isso vale para informações práticas sobre um campo de estudo, mas também para conhecimentos que exigem um olhar atento, pois não se enquadram nas prescrições acadêmicas, ainda que sejam imprescindíveis para compreendermos certas lacunas dentro do próprio sistema universitário.

Walsh (2019) chamou de conhecimentos outros, epistemologias outras, que para serem reconhecidas se faz necessário olhares outros como demonstra Matos (2022). Assim, entendo que o exercício de reflexão constante que a escrita de uma tese exige, seja o caminho para aprender sobre a investigação acadêmica, que se funde ao exercício de aprender a olhar, tanto o que a academia tem a oferecer quanto o que esses conhecimentos outros têm a ensinar. É nesse processo contínuo de refletir, pesquisar/olhar a educação linguística em espanhol e os currículos universitários que esta tese se desenvolve. Assim, nesta seção, apresento o perfil da pesquisa, a motivação para escolha do tema, as justificativas do trabalho, o percurso metodológico e o *corpus* a ser analisado ao longo da tese.

1.1 Introdução

O acesso à educação no Brasil é historicamente marcado pela desigualdade. A discrepância socioeconômica, a discriminação étnico-racial ou mesmo as diferenças na qualidade e oferta do ensino em cada região dificultam o ingresso e permanência de estudantes de grupos sociais/étnico-raciais minoritários ou minoritarizados¹ nas escolas e universidades. Contudo, a educação brasileira vem passando por um processo de universalização que pretende atender um maior número de alunos em cada faixa etária. O ensino fundamental e médio vem obtendo um aumento significativo de estudantes desde os anos 1990 e as universidades estão vivenciando esse processo desde os anos 2000.

De acordo com o portal Jeduca,² em pesquisa recente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) associada à educação, chamada PNAD Educação, apresentou dados que mapeiam a situação atual da escolarização. No contexto da educação básica, em 2016 — ano de referência da pesquisa — entre a população com 25 anos ou mais, 46% completou o ensino médio, já em 2023 o índice é de 54,5% dos estudantes. Essa porcentagem inclui: 48,3% de pretos ou pardos em comparação com 61,8% de brancos. No entanto, a proporção de pretos ou pardos que concluíram pelo menos uma etapa da educação básica aumentou 10,1 pontos percentuais desde 2016, enquanto que entre os brancos, o aumento foi de 6 pontos. Entre as mulheres, o resultado passou de 47,9% (2016) para 56,3% (2023) e entre os homens 44,2% (2016) e 52,4% (2023).

Em relação ao ensino superior, entre a população com 18 a 24 anos há uma margem de 65,2% que não estudam ou não concluíram o ensino superior, sendo que 6,5% dos estudantes que concluíram um curso de graduação em 2023 são pessoas brancas e 2,9% são pessoas pretas ou pardas. Além disso, 29,5% dos brancos com 18 a 24 anos cursavam ensino superior em 2023 em comparação com 16,4% dos pretos ou pardos. Além da discrepância entre raça/etnia, os números também caracterizam a baixa presença na universidade entre jovens com escolaridade própria para esse nível. De modo geral, os números estão melhorando, já que aponta uma maior escolarização da população, mas ainda é uma mudança lenta, sobretudo para os grupos minoritários e minoritarizados (população negra e indígena, por exemplo).

¹ Com base em Silva Junior e Matos (2019), grupos minoritários são de minoria numérica em determinado contexto. Enquanto que grupos minoritarizados são aqueles que mesmo em quantidade maior que outros grupos populacionais têm seus direitos negligenciados como as mulheres e os negros no Brasil.

² O portal Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação) auxilia a mídia especializada em educação. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/pnad-educacao-2023-traca-cenario-do-acesso-a-escola-e-a-ao-ensino-superior-no-pais>. Acesso em: 28 maio 2024.

Diante desse cenário de desigualdades sociais e raciais, a cada atualização, os documentos que normatizam a educação básica oferecem subsídios para o trabalho com a diversidade cultural. Em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais (Brasil, 1997) foi proposta a Pluralidade Cultural como tema a ser diluído no currículo das disciplinas do ensino fundamental e médio. Enquanto que, o direcionamento nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006), em seu capítulo sobre língua espanhola, era para uma prática intercultural, valorizando a diversidade cultural e linguística.

Por sua vez, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) apresentou-se um capítulo específico sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), além da defesa de um trabalho transversal sobre diversidade nas disciplinas. Recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no capítulo sobre ensino da língua inglesa (sendo essa a única língua estrangeira/adicional contemplada pelo documento) foi incorporado o eixo Dimensão Intercultural, que propõe um ensino desterritorializado da língua valorizando sua diversidade linguística e cultural. Ademais, o documento reforça o trato transversal de temas que contemplam a diversidade cultural nos componentes do currículo da educação básica. Cada documento tem uma maneira de abordar a diversidade, mas de modo geral, visam a pluralidade. Já as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 buscam propiciar um ambiente de ensino inclusivo ao instituir o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana.

Esses documentos e leis têm como foco principal a educação básica, porém seu conteúdo implica todas as esferas educacionais, inclusive o nível superior. Nesse viés, Oliveira e Candau (2010) destacam a dificuldade de implementar as leis e diretrizes se seus principais executores, os docentes, são formados em instituições que se embasam em uma visão predominantemente eurocêntrica e monocultural. Essa constatação estimula a reflexão sobre a necessidade de priorizar a diversidade de pensamento. A perspectiva intercultural, com vistas a repensar a estrutura social é uma das alternativas (Oliveira; Candau, 2010). Assim, para os autores, o debate sobre relações étnico-raciais no âmbito acadêmico tem acelerado as mudanças epistemológicas que, timidamente, estavam em curso nas universidades, no contexto de democratização do ensino. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 23),

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que

constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Para os autores, o foco na racialização justificada por essas novas abordagens epistêmicas é importante para reparar as assimetrias nas relações étnico-raciais em contextos colonizados e suas consequências na educação. Nessa direção, Gomes (2018, s/p) aponta que:

A experiência sociocultural e política que hoje ocupa as escolas da educação básica e do ensino superior por meio dos sujeitos da educação é muito mais complexa. Quanto mais democratiza-se os acessos à escola, mais aproximamos sujeitos diversos uns dos outros, e assim as diferentes presenças se encontram. E se encontram em uma instituição que por lei deve tratar a todos de forma igualitária e horizontal, mas que historicamente nunca conseguiu fazer isso satisfatoriamente. Entender essas tensas questões é desvelar quão colonial ainda são nossos currículos.

Partindo das reflexões expostas, entendo que as instituições educacionais reforçam a hierarquização social, privilegiando pessoas brancas e desvalorizando pessoas negras, indígenas e outras minorias. Isso ocorre, devido ao que Quijano (2005) denominou colonialidade, isto é, a ordenação social com base na concepção colonial de raça e que perdura mesmo após o fim da colonização. Para conquistar uma educação de qualidade e culturalmente sensível é preciso repensar o currículo escolar e a formação docente.

Nesse sentido, foi homologado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009), no qual há orientações específicas para o ensino superior. A publicação, que está em fase de revisão e atualização, ainda dedica atenção especial aos cursos de licenciatura, pois alerta para a necessidade de preparar tais profissionais para lidarem positivamente com a diversidade (Brasil, 2009).

Atualmente, é possível observar os resultados dessas mobilizações nos cursos de licenciatura seja com ações pontuais de ensino, pesquisa e extensão, seja com atividades permanentes no currículo. Esta pesquisa foca nas ações permanentes para efetivação das referidas leis ao investigar a implementação dos pressupostos da ERE na graduação em Letras/Espanhol das Universidades Federais do nordeste brasileiro por meio de uma análise com base no conceito de interculturalidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Ainda cabe ressaltar que, os cursos de licenciatura são regidos por diretriz própria, elaborada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. De modo geral, os PPCs da graduação (formação inicial), *corpus* desta pesquisa, seguem a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior (licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura), e ao longo de sua redação, contempla a diversidade cultural em suas diferentes manifestações.

Em 2019, como parte das reformas educacionais ainda em curso, foi homologada uma nova Resolução que atrela a formação docente (inicial e continuada) à Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 2 de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica). O documento conhecido como BNC-Formação sofreu reformulações sendo homologadas outras duas versões: Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 e Resolução CNE/CP nº 4, de maio de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A Resolução de 2024 aborda as relações étnico-raciais com mais frequência em sua redação, se comparada às Resoluções de 2020 e 2019, no entanto, essas Resoluções são desconsideradas na presente pesquisa, uma vez que, a inclusão da EREER nos PPCs selecionados é anterior à BNC-Formação.

Sendo assim, os PPCs são vistos como documentos curriculares que como tal organizam os cursos de Letras/Espanhol no que se refere à proposta educacional, às disciplinas a serem ofertadas, à elaboração das ementas, à seleção de bibliografia, às formas de avaliação e ao perfil desejado para o/a egresso/a do curso. São, portanto, um registro do que se espera do ensino universitário e para a formação de professores/as de espanhol neste momento histórico. Por isso, considero que podem ser analisados com base em teorias do currículo, de modo que é adequado lançar mão desses estudos para compreender o alcance dessas publicações quanto a suas recomendações para a implementação da EREER. Com base em teorias do currículo (Silva, 1999; Lopes; Macedo, 2011; Candau, 2016), é preciso destacar a retroalimentação que existe entre o contexto universitário e a educação básica, sendo que o currículo da formação de professores/as colabora para estabelecer uma relação profícua entre ambos os contextos. Os aspectos mencionados são observados ao longo da análise dos PPCs, bem como a presença ou ausência de referências aos conhecimentos das culturas indígenas e afro-brasileiras.

Em relação às diferentes formas de construção de conhecimento, Carvalho (2018) explica que com a expansão do acesso à educação intensificou-se o debate sobre currículo universitário. Após a aprovação das cotas³ étnico-raciais para negros e indígenas ficou evidente

³ Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que

como o conhecimento desses povos são apagados no ambiente acadêmico, já que, esses/as estudantes não se veem representados como produtores de saber, no perfil dos professores, nas bibliografias ou nos conteúdos. O autor atribui esse fato à formação tardia das universidades no Brasil, além da manutenção do racismo e do eurocentrismo como forma de alinhar as elites locais brancas a uma genealogia universitária europeia, uma situação que precisa ser revertida:

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (Carvalho, 2018, s/p).

Os cursos de graduação em Letras estão inclusos nesse processo de estruturação curricular, por meio dos PPCs, pois também foram forjados sob concepções colonizadoras. Como descrevem Daher e Sant’Anna (2010, p. 56): “o que se esperava da formação em Letras, portanto, quando da organização das primeiras universidades no Brasil, nos anos 30, era exatamente “a alta cultura”, ficando o procedimento de formação para o trabalho delegado a outra unidade de ensino, à Faculdade de Educação”.

A alta cultura correspondia aos estudos e autores reconhecidos pelas universidades europeias, mais especificamente, o cânone literário e os estudos teóricos da língua. Esses últimos eram considerados científicos, já a formação de professores era vista como prática, distante do âmbito teórico e, por isso, menos valorizada como conhecimento válido. Dentro dos cursos de Letras o campo teórico da Linguística Aplicada conquistou o espaço da formação de professores, porém, sofreu com a desvalorização do saber prático, se limitando à aplicação de teorias da Linguística. Como consequência dessa concepção, o ensino de língua não materna foi atrelado aos métodos baseados em estudos descritivos de cada idioma, desvinculados do uso da linguagem e de seu papel social (Daher; Sant’anna, 2010; Paraquett, 2018).

A situação descrita vem mudando, pois, há algum tempo, a Linguística Aplicada tem se ocupado de diversos campos de pesquisa relacionados à linguagem, para além do ensino de línguas, valendo-se de uma abordagem crítica e transgressora. De igual maneira, a formação de

tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 28 maio 2024.

professores tem se direcionado para compreensões mais plurais da língua com foco em sujeitos reais e não em padrões linguísticos.

Nesse sentido, há uma problematização em relação à dependência das teorias utilizadas e na interação entre o norte e o sul global (entendidos como localizações epistêmicas), bem como na interação entre esses espaços de saber, já que, por muitas vezes não se realizam de modo horizontal. Assim, as investigações sobre currículo e a formação de professores têm se direcionado para um diálogo sul-sul, isto é, valorizando epistemologias e culturas minoritizadas, localizadas no sul global (países colonizados e pertencentes ao chamado terceiro mundo, independentemente da localização geográfica).

Qualquer que seja o sentido dado a essa inserção política, o resultado será uma construção social e epistêmica que incorpora os saberes, os modos de ser, os valores de nossos povos e que se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico, seja ele baseado em aspectos culturais, epistêmicos, econômicos, raciais, de gênero. Daí a importância de conhecer programa que compartilha esses objetivos com a vertente da LA crítica desenvolvida no Brasil (Kleiman, 2013, p. 45).

Com base nos pressupostos indicados por Kleiman, a formação de professores de língua espanhola no âmbito da Linguística Aplicada vem lidando com pelo menos dois desafios para romper com o entendimento monocultural de currículo em seus PPCs: a concepção de língua como sistema abstrato e a relação piramidal entre as manifestações linguísticas e culturais no contexto da língua espanhola, na qual a Espanha, em ocasiões, ainda aparece como principal referência. Para alterar essa realidade, a elaboração curricular deve passar por uma valorização da pluralidade linguística e cultural ofertando conhecimentos que permitam aos docentes criar diálogos entre a realidade brasileira, na sua diversidade, e a pluralidade da língua espanhola.

Com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura) e para a formação continuada, Matos (2020a) aponta as discussões sobre direitos humanos, diversidades de gênero, sexual, religiosa, étnico-racial entre outras, como formas de construir currículos que se pretendem decoloniais, isto é, que somam experiências às teorias e práticas universitárias. Para a autora, essas temáticas vão ao encontro da agenda da Linguística Aplicada por ocupar-se de questões que interferem no meio social, através da formação docente e da educação.

Por sua vez, Paraquett (2018) defende que, na formação de professores de espanhol, é imprescindível abordar temas da diáspora africana vivenciadas na América Hispânica, pois dialoga com o contexto brasileiro, visibiliza a população negra latino-americana, contribui para

a formação cidadã dos futuros docentes e, consequentemente, de seus futuros alunos/as. A autora também se baseia em uma Linguística Aplicada voltada para formação crítica de professores, valorizando o diálogo sul-sul, seja entre Brasil e a América Hispânica, seja em zonas minoritizadas da Espanha ou regiões que falam espanhol na África e outros continentes.

Em ambas as formas de pensar o currículo universitário a interculturalidade está presente, isto porque é compreendida como uma forma de diálogo na diferença, podendo desestabilizar as hierarquias sociais a partir da identificação das desigualdades (Walsh, 2019; Paraquett, 2018; Matos, 2020b). Nesse viés, tal abordagem se associa às diretrizes da educação de modo geral e da ERE, pois como vemos em (Brasil, 2013, p. 478):

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Assim, considerando o contexto de democratização educacional, ao analisar os PPCs de Letras/Espanhol a partir de uma perspectiva intercultural será possível compreender como a ERE é contemplada nos respectivos cursos universitários.

1.2 Motivação

A escolha por analisar os PPCs dos cursos de Letras/Espanhol ocorreu devido à experiência como professora substituta em duas universidades da região nordeste do Brasil nas quais os PPCs foram fundamentais para entender a proposta pedagógica dos cursos, o objetivo e possíveis recortes no desenho das disciplinas. A primeira experiência foi na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) na área de espanhol e a segunda oportunidade na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no Departamento de Letras e Artes na área de língua espanhola no *campus* de Campina Grande. Concomitantemente, essas experiências também ressaltaram as lacunas dos PPCs, pois em alguns casos a ementa, as bibliografias e demais informações foram insuficientes para entender como proceder em cada disciplina. Nessas ocasiões, a prática docente e de pesquisa, bem como a troca de informações

com as professoras que já atuavam nas respectivas universidades foram indispensáveis para executar a proposta curricular e realizar as adaptações necessárias.

Assim, cogitei que os PPCs enquanto documentos curriculares poderiam ser uma fonte de pesquisa promissora para identificar pontos positivos e negativos na proposta dos cursos de Letras/Espanhol, e em especial, na implementação da ERER. Outrossim, foi motivador conhecer a investigação de Iniciação Científica de Jakelliny Almeida e Thalia Menezes, sob orientação da professora Doris Matos, nas quais os PPCs eram objeto de análise para reconhecer propostas suleadas em um estudo comparativo entre PPCs de uma mesma universidade. Ambas as pesquisadoras participam do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DinterLin) da UFS, do qual também faço parte, o que serviu de estímulo para trabalhar com esse objeto a partir da implementação da ERER.

Já a escolha da temática se deu por ser um campo de estudo pelo qual me interesse e me dedico desde a graduação e, sobretudo, no mestrado quando pude pesquisar sobre os aportes da ERER ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o objetivo de analisar como as relações étnico-raciais são apresentadas nos itens de espanhol das aplicações feitas entre 2010 e 2019 do ENEM, tive a oportunidade de estudar sobre as relações étnico-raciais no Brasil, suas implicações na educação e no ensino de línguas, passando pelos estudos de letramento racial crítico e da branquitude. O aprofundamento teórico colaborou para a compreensão de que aspectos da história e cultura brasileira se associam aos conflitos raciais e sociais.

O estudo do mestrado também foi essencial para inserir as relações étnico-raciais brasileiras em um contexto maior, no que se refere às relações raciais em outras partes do mundo, principalmente, na América Hispânica, seja sob o pano de fundo da colonização seja nas acomodações recentes da contínua racialização através das colonialidades (Quijano, 2005). Na escrita da dissertação, comprovei o valor dos documentos que registram a perspectiva do sistema educacional em cada momento histórico, bem como a relevância das universidades nas discussões sobre racialização no Brasil. Essas percepções se desdobraram na pesquisa doutoral.

Além disso, a escrita da tese ocorreu em um período importante, pois em 2023 completou-se 20 anos de homologação da Lei 10.639/2003. Antes e após esse período, vários campos da educação têm feito um balanço para identificar o que já foi realizado para implementar a Lei e os desafios a serem alcançados. A título de exemplo, é possível citar publicações que analisam a implementação da ERER na educação básica, como o livro, 20 Anos da Lei nº 10.639/03 e 15 Anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios (Junior; Rangel, 2023); ou que abordam a ERER nos PPCs como: o artigo, Oficinas de Ensino de História e Educação Antirracista no Currículo Universitário (Silva, 2021); o artigo, A

Educação das Relações Raciais no Currículo: as licenciaturas em Geografia em Santa Catarina (Passos, 2019); a tese de doutorado, Tensões em Torno da Questão Étnico-Racial no Currículo de Cursos de Pedagogia (Ferreira, 2018); e a dissertação de mestrado, A Transversalidade da Questão Étnico-Racial nos Currículos dos Cursos de Graduação em Serviço Social das Universidades Federais Brasileiras (Oliveira, 2015). Considero que a presente pesquisa pode colaborar para atualizar esse quadro inserindo as ações dos cursos de Letras/Espanhol de universidades federais da região Nordeste do Brasil.

Por fim, a motivação pessoal consiste no fato de que sendo uma mulher cis, heterossexual, que vem da classe popular e, no Brasil ser racialmente lida como branca, as tensões raciais sempre foram percebidas em minha vivência, porém pouco discutidas e quando acontecia alguma discussão era sempre no âmbito moral, das questões sociais ou da revitimização das pessoas não brancas, principalmente, das pessoas negras. Somente na universidade a partir de estudos sobre a diversidade cultural da língua espanhola é que pude ter acesso à vasta literatura sobre relações étnico-raciais no Brasil e na educação brasileira. O aprofundamento desse estudo se deu por meu interesse sobre o tema, entretanto, o acesso a essa discussão só foi possível pelas oportunidades de leituras e reflexões proporcionadas pela graduação e pela pós-graduação em Letras. Sendo assim, entendo como indispensável que os cursos de licenciatura se dediquem a fomentar um letramento racial crítico (Ferreira, 2014) que dialogue com a realidade brasileira e com as disciplinas escolares na preparação para docência. Espero que este trabalho seja mais um passo nessa direção.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por ser uma forma de sistematizar as informações acerca da composição dos currículos de Letras/Espanhol no que se refere à inclusão da EREER nos projetos pedagógicos de curso. Entendo que os PPCs são importantes documentos que além de expor a proposta de formação de professoras/es de cada curso e determinar a composição deles através da organização e distribuição das disciplinas, também imprimem uma compreensão de educação em cada época, sendo uma completa fonte de informações, inclusive no que se refere à preparação para o trabalho docente com a EREER.

Para além de demonstrar a relevância geral do estudo, anteriormente mencionada, em conformidade com Freitas e Pradanov (2013, p. 82), na justificativa também “refletimos sobre “o porquê” da realização da pesquisa, procurando identificar as razões da preferência pelo tema escolhido e sua importância em relação a outros temas”. Por isso, saliento que embora haja

temas igualmente importantes que perpassam os currículos, as relações étnico-raciais são fundantes da desigualdade social brasileira, não por acaso, foram negligenciadas durante muito tempo. De modo que, se faz necessário aproveitar os avanços feitos até aqui para expandir tais estudos. Os autores também enfatizam a necessidade de justificar as escolhas de ordem teórica, prática e social que sustentam a realização da pesquisa (Freitas; Pradanov, 2013).

Em relação às escolhas de ordem teórica, a pesquisa se centra em três conceitos principais. Primeiramente, no conceito de currículo, suas transformações e abrangência ao longo dos estudos da área, pois entendo que os PPCs se inserem no histórico organizacional do sistema educativo e interferem diretamente na formação dos sujeitos e da sociedade, como vêm demonstrando as teorizações curriculares. Os outros dois conceitos são interculturalidade, que abarca os conhecimentos no ensino de línguas de forma plural e fomenta epistemologias outras e EREER, pois os estudos focados nessa perspectiva de educação se servem de vasta bibliografia que abrange as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo, bem como na educação e na sociedade. Vale mencionar que o conceito de decolonialidade também é importante por permitir reflexões para além da estrutura tradicional das universidades e tomar a racialização como base da estruturação sociológica na contemporaneidade, de modo que, permeia toda a pesquisa.

Já as escolhas de ordem prática, como a seleção dos cursos de Letras/Espanhol (licenciatura única) se deu por ser minha área de formação, isto é, um contexto conhecido e, por delimitar a investigação sobre esse campo profissional sem a interferência da formação para ensino de outras línguas. A opção de investigar os PPCs de Universidades Federais (UF) como instituições a serem examinadas se deve ao engajamento dessas instituições na implementação de políticas públicas como as cotas raciais entre outras ações. É importante mencionar que os Institutos Federais (IF) e Universidades Estaduais (UE) também vêm se esforçando nesse sentido, inclusive no âmbito das licenciaturas em Letras/Espanhol, já que em ambos os tipos de instituições há oferta do curso. No entanto, dado ao número amplo de UFs, IFs, UEs foi preciso considerar alguns critérios de seleção. Assim, o recorte escolhido contempla as universidades federais da região Nordeste do Brasil, por concentrar um número considerável de universidades federais com o curso de Letras/Espanhol (licenciatura única) e possível de ser analisado; por ser a zona com mais estados no território nacional (9) o que proporciona abrangência e heterogeneidade de instituições; e por ser o contexto de formação no qual me encontro.

A temática do estudo com o foco na EREER a partir da educação linguística em espanhol mantém o interesse de pesquisas anteriores, já que, esse tema se mostra em constante evidência na educação e na sociedade. Além das justificativas expostas, cabe mencionar que ao longo da construção do projeto de tese, não foram encontradas pesquisas de pós-graduação com esse

recorte investigativo, demonstrando uma lacuna a ser preenchida sobre a atuação dos cursos de Letras/Espanhol na implementação da ERER.

Para confirmar esse indício, realizei um levantamento no site Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio das seguintes palavras-chave: projeto pedagógico & letras espanhol; currículo & letras espanhol. Na sequência, fiz a leitura dos resumos para confirmar a delimitação das pesquisas. Após essa filtragem, foram selecionadas 13 pesquisas sobre o currículo de Letras/Espanhol com foco em vários temas, sempre tomando o PPC como objeto de análise. Notadamente, não há pesquisas sobre as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 ou mesmo sobre a ERER nos PPCs, sendo os principais temas pesquisados: a organização curricular sobre formação de professores, variação linguística, cultura e literatura, totalizando cinco teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. Ainda que temas como cultura e literatura possam comportar a discussão, não há menção sobre isso nos trabalhos listados. É importante mencionar que há duas pesquisas de mestrado que não apresentam o termo Letras/Espanhol no título. Na posição 7 do quadro abaixo a dissertação foca nos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol); na posição 8 a pesquisa abrange as licenciaturas incluindo Letras/Espanhol. O quadro a seguir sintetiza as informações:

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre o currículo dos cursos de Letras/Espanhol

Teses e dissertações sobre o currículo dos cursos de Letras/Espanhol				
	Título	Autor	IES	Área/Ano
1	A formação do professor de língua estrangeira – análise do componente cultural no currículo de Letras - Espanhol da Universidade Federal do Ceará	João Bosco Monte	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Doutorado em Educação (2009)
2	O currículo de um curso de formação pré-serviço de professores de espanhol no Acre	Ana Maria Casarotti Franco.	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade (2011)
3	La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente	Carlos Cernadas Carrera	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Doutorado em Letras (2014)
4	A formação dos professores de espanhol nas licenciaturas dos cursos de Letras	Elza Fagundes da Silva	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)	Mestrado em Educação (2015)

5	Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”	Paula Renata A. Lima	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Doutorado em Letras e Linguística (2016)
6	Análise ideológica do discurso sobre formação de professores de Língua Espanhola no Brasil	Cícero A. Araújo de Miranda	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Doutorado em Linguística (2016)
7	A proposta formativa do curso de graduação em Letras: Análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014)	Mercia Aparecida Monteiro Desenzi	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Mestrado em Educação (2019)
8	Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia - UNIR: uma análise do campus de Porto Velho	Rosângela da Silva S. Santos de Almeida	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Mestrado em Educação (2021)
9	Políticas de Formação de Professores nos Cursos de Letras (Espanhol) das Universidades Públicas de Minas Gerais	Rodrigo V. Ramos Costa	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Mestrado em Letras: estudos da linguagem (2021)
10	Variação Linguística e o ensino de espanhol para brasileiros	Bruno Rafael C. V. da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Doutorado em Estudos da Linguagem (2021)
11	Literatura e ensino de língua espanhola: um olhar para os currículos de formação inicial de três universidades do Rio Grande do Sul	Jessica Porciuncula I. da Silva	Universidade Federal Rio Grande do Sul (FURG)	Mestrado em Letras (2021)
12	Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol de universidades públicas do estado de São Paulo: reflexões sobre variação linguística	Izabel dos Santos Caliri	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mestrado em Linguística (2022)
13	A representação da formação de professores quanto ao uso de tecnologias prescritas em Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Espanhol do Ceará	Emly Lima Araujo	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Mestrado em Interdisciplinar em História e Letras (2022)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Por fim, a justificativa social para a realização da pesquisa se apoia no fato de que as relações étnico-raciais conquistaram maior atenção mundial após as manifestações antirracistas ocorridas em 2020, como resposta à violência racial, em vários países. Lisboa, Carneiro e Schucman (2020) apontam que os assassinatos de George Floyd nos Estados Unidos e Beto

Freitas no Brasil, em condições semelhantes, em que um homem negro imobilizado é asfixiado (no primeiro caso, por um policial branco e, no segundo caso, por seguranças) suscitou a movimentação da população em geral, incluindo pessoas brancas, contra o racismo evidenciado pela violência policial. É verdade que nos Estados Unidos o engajamento das pessoas brancas contra o racismo ainda que em pequena quantidade é antigo. Já no Brasil esse tipo de manifestação é recente e para Lisboa, Carneiro e Schucman (2020) sinaliza um avanço e uma abertura maior da sociedade na discussão sobre igualdade racial e violência racista.

Assim, a literatura sobre estudos raciais fala em um marco Pós-George Floyd⁴ como um novo momento nas discussões raciais, no qual os posicionamentos decoloniais e antirracista ganham força saindo do âmbito acadêmico para alcançar a população em geral. Essas manifestações também se inserem em um marco Pós-pandemia de Covid-19⁵, já que foi um período de grande vulnerabilidade para pessoas não brancas, resultando em muitas perdas e sequelas sociais, agravadas pelo racismo, como ocorreu nos casos citados. O período pandêmico também evidenciou uma crescente onda conservadora que abarca elementos racistas no estabelecimento de políticas públicas, tanto no descaso com a população mais pobre e consequentemente não branca (um exemplo no Brasil foi a demora proposital na aquisição de vacinas), quanto na instituição de políticas que favorecem as classes mais altas, composta em sua maioria por pessoas brancas (um exemplo foi a campanha para não haver quarentena, obrigando as populações mais pobres a se exporem ao vírus).

O contexto descrito interfere diretamente na educação exigindo comprometimento daqueles que defendem as instituições democráticas e a igualdade. Diante dessa preocupação, Lisboa, Carneiro e Schucman (2020) debatem sobre a importância de haver currículos que se pretendem antirracistas e que tenham um conteúdo questionador de ideologias como a democracia racial, pois não prevê igualdade, ao contrário, naturaliza a subalternização de não brancos. No entanto, isso deve ocorrer com vistas a modificar, de fato, as estruturas sociais. Ao invés de tratar o currículo como um objeto estritamente escolar, nesse caso, ele deve ser tratado a partir do reflexo entre as posições sociais presentes na escola e as que estão presentes na sociedade, desvelando o lugar atualmente ocupados por brancos e não brancos, na expectativa de que esses lugares sejam cada vez mais igualitários (Lisboa; Carneiro; Schucman, 2020). É o

⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/06/04/manifestacoes-eua-george-floyd.htm>. Acesso em 09 nov. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/11/18/caso-beto-freitas-reus-juri.htm>. Acesso em 09 nov. 2023.

⁵ Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2211-denuncia-do-cns-e-cndh-a-onu-mostra-que-negros-morreram-cinco-vezes-mais-de-covid-19-que-brancos>. Acesso em 10 nov. 2023.

que esse estudo pretende ao refletir sobre as relações étnico-raciais na composição dos cursos de Letras/Espanhol a partir de uma perspectiva que se pretende intercultural e decolonizadora.

1.4 Problema de pesquisa e objetivos

Com base nas reflexões expostas até aqui buscamos investigar o seguinte **problema de pesquisa**: como os PPCs de Letras/Espanhol (licenciatura única) incluem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na composição dos cursos? Assim, o **objetivo geral** é analisar de que maneira os PPCs fomentam uma perspectiva intercultural crítica na licenciatura de Letras/Espanhol no que se refere à preparação para o trabalho com a ERER. Já os **objetivos específicos** se dividem em cinco pontos:

- a) Compreender como as relações étnico-raciais são inseridas nos PPCs a partir do contexto da língua espanhola;
- b) Comparar como os PPCs estabelecem relações entre as discussões sobre a ERER e a proposta geral de formação de professores/as presente nos documentos;
- c) Identificar e analisar as disciplinas que abordam as discussões sobre a ERER;
- d) Examinar quais elementos presentes nos documentos colaboram para abordar a ERER desde uma perspectiva intercultural crítica;
- e) Verificar como a ementa dessas disciplinas, as indicações bibliográficas e o fato de serem obrigatórias ou optativas refletem os pressupostos da ERER;

1.5 Metodologia

O campo teórico da Linguística Aplicada (LA), no qual esta pesquisa se insere, é caracterizado por sua amplitude, pois abarca desde pesquisas voltadas para o contexto de sala de aula de línguas até as mais variadas situações nas quais a língua e a linguagem são o foco e parte de possíveis conflitos da vida social. Ao historicizar sobre o desenvolvimento da LA, Moita Lopes (1999) compilou os principais tópicos pesquisados nos, até então, 30 anos de atuação da LA no Brasil. Em primeiro lugar apareceram as pesquisas na sala de aula de línguas, em segundo lugar pesquisas sobre leitura e, em terceiro lugar, formação de professores/as. Em maior ou menor medida todos esses aspectos estão imbricados na construção curricular das licenciaturas, de modo que, mesmo sem focar na materialidade do currículo, o campo da LA sempre esteve envolto à questionamentos de ordem curricular.

De igual maneira, a tradição de pesquisas direcionadas para o ensino contempla, de forma geral, o estudo dos currículos seja enquanto documentos oficiais, seja a partir de aspectos correlatos como: o material didático, o cotidiano de sala de aula ou mesmo a formação docente (contextos nos quais deve ser trabalhada a EREER).

Em conformidade com Miller (2013), o campo teórico da LA: i) mantém um processo de aprofundamento sobre o preparo inicial e continuado de docentes; ii) contribui para o desenvolvimento metodológico do ensino de línguas com base em pesquisas qualitativas e interpretativistas; iii) e vem alavancando questões de ordem políticas tanto na pesquisa quanto no posicionamento das instituições de ensino e das/os docentes em relação à formação de professores/as; iv) além disso, proporciona discussões sobre transformação social, ética e de identidades no ensino de línguas. Esses quatro pilares elencados pela autora indicam as tendências de pesquisas na LA quando se trata do preparo docente. A investigação dos PPCs com base em uma perspectiva intercultural crítica vai ao encontro desses pressupostos, uma vez que, pode visibilizar as iniciativas já oficializadas nos documentos curriculares e, até mesmo, identificar formas de incluir os aspectos mencionados através da implementação da EREER.

Ainda cabe ressaltar que esta investigação se soma à LA que se compromete com ensino de línguas e pesquisas responsivas ao meio social (Moita Lopes, 2009). Seguindo a abordagem qualitativa, com perspectiva étnico-racial, que se pretende intercultural e decolonizadora, para cumprir o objetivo descritivo-interpretativista, considerado, de modo geral: “um processo intelectual pelo qual um conhecedor (investigador na função de sujeito) adquire conhecimento a respeito de um objeto (o significado da ação humana)” (Schwandt, 2006, p. 198).

Em termos teórico-metodológicos, o presente estudo conecta a elaboração dos PPCs ao que a teorização em LA aponta como esperado para o processo de formação na licenciatura em Letras/Espanhol, sobretudo, no campo da interculturalidade. Para tanto, foi preciso estabelecer um procedimento de investigação. O passo a passo iniciou com a busca por PPCs disponíveis na internet. Nessa etapa, localizei o PPC de 10 universidades federais que ofertam o curso de Letras/Espanhol (presencial), o que resultou na lista a seguir:

- ✓ Universidade Federal da Paraíba (UFPB) PPC/2006
- ✓ Universidade Federal do Amazonas (UFAM) PPC/2010
- ✓ Universidade Federal do Pará (UFPA) PPC/2011
- ✓ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) PPC/2013
- ✓ Universidade Federal de Goiás (UFG) PPC/2014
- ✓ Universidade Federal de Uberlândia (UFU) PPC/2017

- ✓ Universidade Federal de Rondônia (UNIR) PPC/2017
- ✓ Universidade Federal do Ceará (UFC) PPC/2018
- ✓ Universidade Federal de Brasília (UNB) PPC/2019
- ✓ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) PPC/2019

Em seguida, fiz uma sondagem utilizando palavras-chave do escopo da EREER para saber se os documentos contemplavam o tema de investigação. O resultado indicou que nos PPCs anteriores a 2013 os termos mais recorrentes são de caráter genérico como: diversidade e cultura. Desse modo, a abordagem pode ser direcionada tanto às relações étnico-raciais quanto a outros aspectos culturais e da docência. Como não foram encontrados termos específicos, considero que a inclusão da EREER não é explícita. Já os PPCs posteriores a 2013 destacam o termo Relações étnico-raciais que aparece em maior ou menor medida em todos os documentos desse período. Além disso, as demais palavras-chave próprias do âmbito da EREER (indígenas, afro-brasileiro/a, africano e etc.); as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, são explicitamente mencionadas ao longo desses documentos incluindo a seção de descrição dos projetos pedagógicos e objetivo dos cursos, o ementário das disciplinas e as bibliografias que devem ser abordadas ao longo da formação de professores/as.

A sondagem preliminar mostrou que é possível caracterizar a atuação dos cursos de Letras/Espanhol na implementação da EREER ao analisar qualitativamente os PPCs, para assim, prover uma melhor sistematização dos modos de inserção dessa temática no currículo. Portanto, considerei uma promissora fonte de investigação.

No entanto, ao constatar que há vários arquivos de PPCs disponíveis na internet e que nem todos estão vigentes, o que exige uma checagem mais detalhada; que os documentos são extensos, de modo que, dependem um tempo considerável para realizar uma análise devidamente minuciosa; além de que, os PPCs encontrados on-line são de regiões distintas, o que dificultaria a contextualização desses documentos; despertou-me um alerta sobre a necessidade de delimitar o *corpus* de forma mais criteriosa. Destarte, durante a orientação para desenvolvimento da tese fizemos algumas ponderações e optamos por analisar os PPCs das universidades da região Nordeste e com o curso de Letras/Espanhol de licenciatura única, dentre outros critérios explicitados anteriormente na seção de justificativa.

Uma vez definido o escopo da pesquisa, busquei nos sites de cada universidade os PPCs que faltavam e encontrei os PPCs das seguintes instituições: UFAL; UFBA; UFRN (Natal e Currais Novos). Em seguida, entrei em contato com a secretaria dos cursos de Letras/Espanhol da UFPE e UFCG para solicitar o currículo vigente e pedir informação sobre a atualização dos

PPCs. Em resposta, recebi o PPC da UFPE e o Ementário da UFCG; também contactei as secretarias da UFBA e da UFPB, para saber se havia alguma publicação mais recente, já que os PPCs encontrados são de 2005. Fui informada que o PPC da UFBA seguia vigente, embora estivesse sendo reformulado. Por sua vez, a secretaria do curso de Letras/Espanhol da UFPB enviou a Resolução de 2019 que, apesar de estar em processo de atualização é o documento vigente. Considerando que já pretendia analisar a Resolução da UFS, optei por inserir no *corpus*, também, a Resolução da UFPB e o Ementário da UFCG.

Desde o início da investigação estava ciente que as universidades estão atualizando seus PPCs devido às alterações nas legislações do ensino superior, contudo, durante a qualificação da tese fui alertada pela banca de que um dos PPCs selecionados não era o atual. Assim, entrei em contato novamente com as secretarias de todas as instituições selecionadas para confirmar se havia alguma versão nova homologada nos últimos meses. De acordo com as informações prestadas, apenas o PPC da UFRN de Currais Novos não está em processo de atualização. Os demais currículos analisados, embora sejam a publicação vigente, estão sendo reformulados.

Uma vez definido o *corpus* da investigação foi preciso definir a metodologia a ser seguida, que neste caso, tem como base a técnica documental. A escolha por essa técnica se justifica devido ao objeto de análise, que são os PPCs dos cursos de Letras/Espanhol, documentos que oficializam a proposta educacional de cada universidade. Cellard (2008, p. 296) explica que a pesquisa documental surgiu com os historiadores focada no texto escrito, mas foi modificando ao longo de sua aplicação: “privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte” como é mais comum dizer, atualmente”. O autor se refere aos elementos de natureza iconográfica, cinematográfica, ou objetos do cotidiano que sirvam de registro como exemplos do que pode ser considerado documento para essa técnica de pesquisa.

Segundo Gil (2002), a técnica documental é composta pela seleção do *corpus*, pré-análise, análise e interpretação dos dados obtidos. A pré-análise é o momento de averiguar o conteúdo do *corpus* para assegurar que apresentam as informações buscadas; em seguida é feita a seleção e classificação do conteúdo, de modo a compreender sua composição; por fim, a análise consiste no tratamento e interpretação dos dados. Em conformidade com o autor, a técnica documental é importante por organizar informações dispersas que podem revelar discursos, ações e conhecimentos sobre o conjunto de objetos coletados (Gil, 2002). Com a versão mais recente de cada currículo em mãos, realizei a etapa de pré-análise do material, através da busca de palavras-chave, que resultou na construção da Tabela 1, disposta a seguir:

Tabela 1 – Levantamento prévio sobre a EREER no *corpus* da pesquisa

Levantamento prévio sobre a EREER no <i>corpus</i> da pesquisa														
Universidade Federal	Palavras-Chave									Disciplinas	Bibliografia	Programa	10.639/2003	11.645/2008
	Intercultural Interculturalidade	Diversidade	Cultura Cultural	Relações étnico-raciais	Raça mestiçagem	Afrodescendência ou afro-brasileiro ou negro/negra	Indígenas ou povos originários	Índios	minorias étnicas					
UFAL PPC/2019	8	10	56	8	0	3	18	4	0	-	x	x	x	x
UFBA PPC/2005	0	3	8	0	0	1	1	0	0	-	-	-	-	-
UFC PPC/2018	4	16	9	6	0	11	4	0	5	-	-	-	-	-
UFPE PPC/2019	15	3	115	12	0	5	0	0	1	-	-	x	-	x
UFRN* PPC/2018	5	20	117	11	4	11	7	0	0	-	-	x	x	x
UFRN** PPC/2019	4	18	5	4	1	8	5	0	0	x	x	x	x	-
UFS Res/2013	2	0	25	3	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-
UFPB Res/2019	6	8	58	7	1	2	6	1	1	-	-	-	-	-
UFCEG Eme/2011	0	0	37	2	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-

Legenda:

Quando não há menção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, usa-se: -

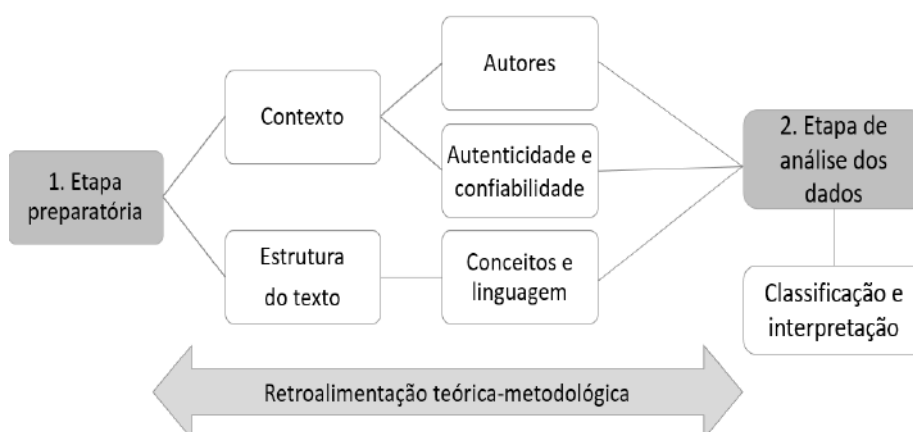
Para localizar a seção ao longo dos PPCs onde as leis são mencionadas, usa-se: x

* Campus Currais Novos / **Campus Natal

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na Tabela 1 é possível localizar em quais seções dos currículos e com qual frequência aparecem as palavras-chave da pesquisa de modo a mapear sua exposição ao longo dos textos. Dentre as particularidades da técnica documental, Cellard (2008) define quais devem ser consideradas desde a pré-análise como o fato de ser ou não arquivos escritos; o contexto de produção, veiculação e análise dos materiais; a identificação do/a autor/autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; e a natureza do texto que neste caso é do âmbito educacional. Os critérios mencionados implicam diretamente na credibilidade dos textos e na compreensão dos conceitos-chave através da observação de sua lógica interna. Todas essas características influenciam na abordagem do material, na sua classificação e interpretação. A figura abaixo demonstra as etapas percorridas e as ponderações feitas ao tomar os PPCs como objetos de análise:

Figura 1 – Etapas da Técnica de Pesquisa Documental



Fonte: elaborado pela autora (2025) com base em Cellard (2008).

O autor ainda ressalta que os princípios éticos ao usar esse tipo de técnica incorrem em respeitar as informações e limitações do documento; ter permissão para analisar os documentos privados ou públicos, bem como, para expor as conclusões do estudo; na maioria dos casos é necessário guardar sigilo sobre as instituições representadas pelo *corpus*; responsabilizar-se pela segurança das informações; e manter a coerência entre a análise e a fundamentação teórica; (Cellard, 2008). As vantagens da técnica documental consistem em uma provável facilidade de acesso a esse tipo de material e liberdade de seu manuseio, porém Cellard (2008) adverte que todo documento fala, mas sempre há limites que não devem ser ultrapassados para sua interpretação. Por isso, é indispensável a certeza de que as respostas que se busca de fato podem ser encontrados nos documentos.

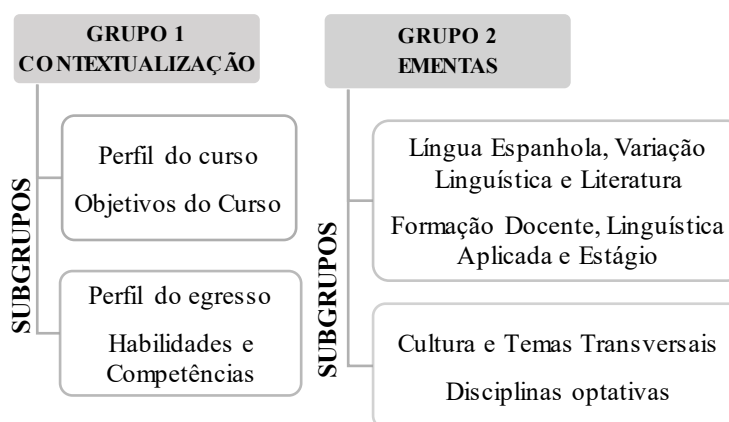
Em complementação à técnica de análise documental é comum utilizar a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2015), é definida como um conjunto de técnicas de análise da comunicação que consiste na identificação e explicação das representações comunicativas em diferentes textos (*mass medias*, jornais, literatura, entrevista, cartas, documentos em geral e etc.). Segundo a autora, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados da comunicação, proporcionando uma descrição e interpretação das ideias e ideologias transmitidas em dado texto (Bardin, 2015). Desse modo, o material analisado pode ser fonte de informação para além do que se propõem transmitir inicialmente.

As técnicas são variadas e dependem de cada tipo de material que será analisado. Em todo caso, alguns passos são imprescindíveis, dentre eles é preciso definir como será feita a codificação do *corpus*. Essa sistematização consiste na decomposição, enumeração e classificação dos dados gerados o que, segundo Bardin (2015), possibilita a compreensão do conteúdo. No processo de decomposição, define-se as unidades de registro, ou seja, o fragmento de texto que será base para a análise e a unidade de contexto onde esse fragmento base se situa no material. Nesta pesquisa, a unidade de registro são as palavras-chave utilizadas para identificar as informações pertinentes aos objetivos da investigação. Já a unidade de contexto são as ementas e algumas seções dos documentos (perfil, do egresso, objetivos, etc.) pois contextualizam o uso das palavras-chave ao longo das publicações.

Outro passo necessário é definir como será feita a enumeração. Levando em conta que o objetivo desta pesquisa é saber como os PPCs incluem a EREER na composição dos cursos, optei pela enumeração que indica a presença de palavras-chaves nos documentos (conforme estipulado na Tabela 1). Ao explicar sobre as escolhas de enumeração, Bardin (2015) alerta que o item presença automaticamente torna o item ausência relevante para a interpretação das informações, de modo que são formas de enumeração que se complementam.

Quanto à classificação, a autora explica que é uma forma de agrupar elementos do *corpus* que apresentam características em comum e que expressam as ideias ou informações pertinentes para a investigação (Bardin, 2015). Sendo assim, para classificar o *corpus* desta tese defini dois grupos principais: o primeiro grupo é formado pelas seções de contextualização dos documentos que comporta os seguintes subgrupos: perfil dos cursos, objetivo dos cursos, perfil do egresso, habilidades e competências; e o segundo grupo é composto pelas ementas e bibliografias, que, por sua vez, são agrupadas em quatro subgrupos de disciplinas: de língua, variação linguística e literatura; de docência, LA e estágio; de optativas, cultura e temas transversais. O esquema a seguir ilustra a classificação do conteúdo analisado:

Figura 2 – Organograma: classificação do *corpus* em grupo e subgrupo



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nos procedimentos detalhados, após a pré-análise, o passo seguinte consistiu na leitura atenta de cada documento. Seguindo os critérios da pesquisa documental e análise de conteúdo fiz a classificação do *corpus*. Uma vez identificadas as informações que colaboram para compreender a inserção da ERER nos documentos e como a perspectiva intercultural crítica é fomentada, separei as informações em quadros e gráficos que sistematizam e otimizam a análise, para assim, cumprir com a etapa de geração dos dados. Nesse processo, me refiro aos documentos de acordo com o formato do texto, data e instituição (PPC/UFPE 2019; Resolução/UFS 2013; e etc.). A etapa final consiste na interpretação dos dados gerados.

Assim, utilizando-se de estratégias de análises de conteúdo e da técnica de pesquisa documental, foi possível compreender posicionamentos, atitudes e brechas para o cumprimento ou descumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2011 que os materiais propagam. Com essa aproximação ao *corpus*, foi possível, mapear as palavras-chave do campo estudado e como o conteúdo dos currículos apresenta, qualitativamente e quantitativamente a inclusão da ERER. O procedimento final consistiu na recomposição dos materiais analisados, formando um quadro que demonstra que lugar ocupa a ERER nos currículos de Letras/Espanhol, em quais espaços curriculares está ausente ou presente e como está ocorrendo sua inserção na licenciatura em língua espanhola.

1.6 *Corpus* da pesquisa

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) determina seus próprios trâmites para a elaboração dos PPCs e sua modificação de acordo com as normativas federais. No entanto,

seguem procedimentos parecidos, que normalmente ficam disponibilizados na página web de cada universidade. Para ilustrar o passo a passo desses procedimentos tomo como exemplo as disposições da Universidade Federal de Sergipe (UFS). De acordo com as Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2021, p. 5), é preciso considerar que:

O projeto pedagógico de curso (PPC) é um documento construído de forma coletiva e democrática que deve refletir e guiar a organização de um curso de graduação e sua concepção de ensino e aprendizagem, contendo diretrizes organizacionais, pedagógicas e operacionais a fim de garantir a qualidade do ensino, a formação específica desejada e a adequação às normas da educação nacional, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Ministério da Educação e das normas e finalidades institucionais estabelecidas pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Alinhado com as normativas mencionadas, o documento ainda explica que os PPCs têm como objetivo oferecer uma formação global, profissional, cidadã e crítica, estimulando a transformação da realidade dos estudantes (UFS, 2021). Os objetivos dos PPCs também se relacionam à sistematização dos cursos, à organização didática e metodológica e à contribuição na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

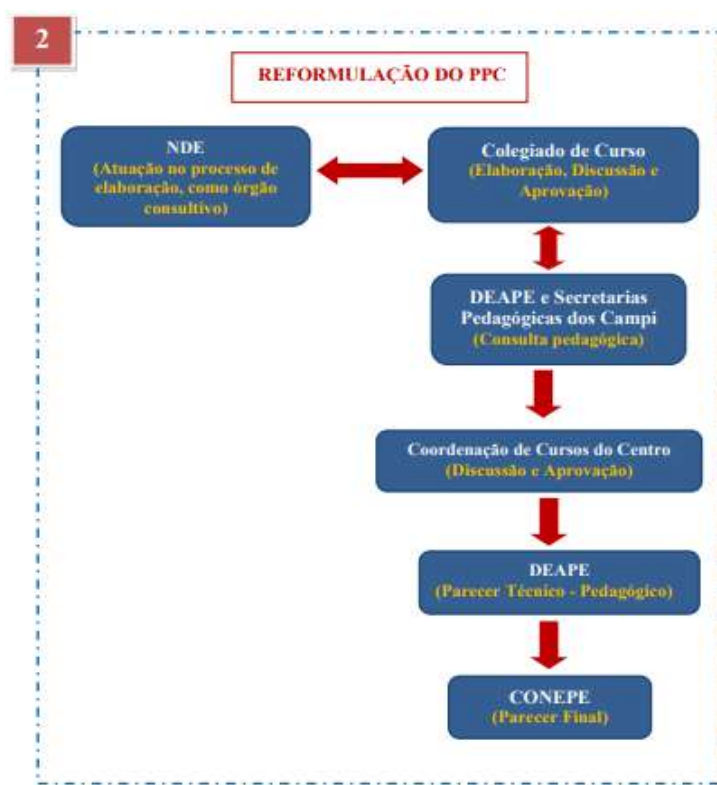
Há destaque para alguns elementos que devem compor os cursos, como os temas transversais, que no caso da UFS, devem ser integrados aos cursos de licenciatura e de bacharelado, não de maneira estanque, mas associados às disciplinas e abordagens de interesse de cada curso, preferencialmente em atividades obrigatórias para que se assegure a devida formação dos graduandos/as, podendo assumir um caráter interdisciplinar. Dentre as opções de temas transversais previstos nas Diretrizes Nacionais, as orientações da referida universidade citam textualmente três deles: Resolução CNE/CP nº 1 de 2004 sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CNE/CP nº 01 de 2012 sobre a Educação em Direitos Humanos; Resolução CNE/CP nº 02 de 2012 sobre a Educação Ambiental. Diante do desafio de implementar tais temas nos PPCs, o documento prevê a criação de uma comissão transdisciplinar para auxiliar o processo de inserção nos cursos (UFS, 2021).

Cabe registrar que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão consultivo, composto por membros do corpo docente do curso de graduação é responsável pela coordenação da elaboração do PPC e pelo acompanhamento de sua implementação ainda que a participação de outros docentes, representantes discentes e técnicos-administrativos, também sejam

incentivadas. Além disso, esse órgão exerce acompanhamento contínuo sobre a implementação do PPC e possíveis ajustes que sejam necessários (UFS, 2021).

As orientações ainda detalham o longo processo de criação e de reformulação dos PPCs, apresenta o extenso marco legislativo que deve ser seguido, bem como a estrutura textual da redação dos projetos de curso (UFS, 2021). É notório que o processo de criação ou reformulação dos PPCs é complexo, devido às diferentes instâncias pelas quais deve passar e das exigências a serem cumpridas. Apesar de garantir a qualidade dos cursos, essas burocracias também podem ser responsáveis pela desatualização de alguns documentos, haja vista, o longo percurso a ser feito até sua aprovação. Abaixo apresento um organograma que ilustra os trâmites para reformulação dos PPCs na UFS:

Figura 3 – Organograma: percurso institucional para reformulação do PPC



Fonte: Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe, 2021. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/14807-sobre-o-deape>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Como foi mencionado, esse é um modelo ilustrativo do procedimento padrão das IES para homologação dos PPCs. Embora a versão usada como exemplo seja de 2021 e os projetos analisados sejam anteriores a essa data, a inserção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos

curso é prevista ao menos desde 2009 com base no plano de implementação das Leis, de modo que, as disposições mencionadas podem ser recentes, mas o direcionamento para implementação da EREER já estava previsto no período de elaboração dos currículos aqui analisados.

A seleção dos PPCs a serem analisados seguindo os critérios previamente definidos culminou em nove documentos referentes a oito instituições. Dentre esses documentos há seis PPCs propriamente, duas Resoluções e um Ementário. As Resoluções e o Ementário se diferem dos PPCs por não conterem a contextualização sobre o curso e sobre a implementação das disposições do documento. De todo modo, são registros oficiais da proposta educacional dos cursos, portanto, cumprem a função de currículo.

Início a apresentação do *corpus* com informações sobre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que teve sua fundação em 1961 e o reconhecimento da Licenciatura em Letras/Espanhol em 2004. O curso está inserido na Faculdade de Letras (FALE) e seu PPC é de 2019. O documento se enquadra na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 sobre as diretrizes de formação docente, na Resolução CNE/CP Nº1 de 2012 que delibera sobre a educação para os Direitos Humanos entre outras normativas como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A segunda instituição é a Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundada em 1946 tem o curso de Letras/Espanhol inserido no Instituto de Letras, sendo a licenciatura implementada em 2005. O atual PPC é de 2005 e segue a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002. Segundo a secretaria do curso o documento está sendo reformulado, sem prazo para homologação.

Na sequência, apresento a Universidade Federal do Ceará (UFC) que foi fundada em 1946 e tem o curso de Letras/Espanhol lotado no Centro de Ciências Humanas. A licenciatura em espanhol foi instituída em 2010 e o PPC atual data de 2018, portanto segue a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 e as Resoluções anteriores sobre as diretrizes para formação docente.

O estado da Paraíba é representado por duas instituições, uma delas é a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) fundada em 1952. A universidade implementou a licenciatura em Letras/Espanhol em 2006, alocando o curso no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Para compor o *corpus* da pesquisa, utilizo a Resolução Nº 07/2019 por ser o documento em vigor equivalente ao PPC dessa instituição. Em relação à diretriz nacional, segue a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 que normatiza a formação inicial e continuada de professoras/es com foco nas licenciaturas e as Resoluções anteriores.

A outra instituição é a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que tem sua origem em 1950 sendo o curso de Licenciatura em Letras/Espanhol criado em 2011 e situado no Centro de Humanidades. A secretaria do curso disponibilizou o ementário vigente desde

2011, por ser o documento que direciona o curso. Nessa publicação, não há menção ao marco legislativo que embasa o curso.

A sexta instituição é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) fundada em 1946. O curso de licenciatura em Letras/Espanhol foi criado em 2010 e faz parte do Centro de Artes e Comunicação. O atual PPC é de 2019 em cumprimento a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 e menciona a Lei 11.645/2008.

A sétima instituição é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) fundada nos anos 1950 e que conta com dois PPCs. O primeiro corresponde ao Campus de Natal, que teve a licenciatura em Letras/Espanhol instituída em 2009, inserido no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM). Recentemente atualizado, o PPC de 2019 tem como base a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 e menciona a Lei 10.639/2003. Já o campus de Currais Novos teve seu PPC atualizado em 2018 e também segue a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 e mencionam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A licenciatura em Letras/Espanhol foi instituída em 2009 e o curso está inserido no Departamento de Letras.

A última instituição é a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Fundada em 1963, teve a criação do curso de Letras/Espanhol em 1999, no Departamento de Letras Estrangeiras (DLES). Utilizo a Resolução Nº 30/2013/CONEPE como *corpus* da pesquisa, pois é o documento responsável por normatizar o curso. Consta em seu texto o alinhamento à Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 que delibera sobre a formação docente em Letras.

Além das diretrizes citadas, os documentos se alinham ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada universidade, que delibera sobre as prioridades dos cursos de graduação como a internacionalização, o cumprimento e defesa dos direitos humanos, a preservação de um ambiente democrático, entre outras questões que integram os cursos a uma perspectiva institucional visando os interesses em comum da universidade.

É notório como a implementação dos cursos de licenciatura única em Letras/Espanhol são recentes. Alguns dos PPCs explicam a criação dos cursos entre 2005 e 2010 por ser o prazo de implementação da revogada Lei 11.161/2005, a chamada Lei do espanhol que instituía a oferta do espanhol na educação básica. Em outras ocasiões, a criação de licenciatura única para as línguas estrangeiras foi uma reivindicação da comunidade acadêmica, movimentação que aconteceu independentemente da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica. Devido a esses e outros fatores, os cursos que tinham habilitação dupla passaram a ofertar a habilitação única e os que não tinham essa língua viram uma oportunidade e a necessidade em ofertar. A seguir, exponho a capa de cada documento analisado:

Figura 4 – *Corpus da pesquisa*⁶

Fonte: elaborado pela autora (2025).

⁶ Os currículos completos podem ser acessados digitalmente. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrKZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

1.7 Organização da Tese

A tese se divide em cinco seções e suas respectivas subseções. Cada etapa inicia com uma epígrafe, charge ou tirinha que ilustram e sintetizam algumas das reflexões desenvolvidas ao longo da investigação. Nesta seção introdutória, apresentei a pesquisa e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

Na seção 2, associo os currículos da educação básica aos currículos universitários intermediados pelas licenciaturas, traçando uma relação entre os questionamentos da teoria curricular com foco na escola e as questões curriculares da universidade. Paralelo a essa revisão reflito sobre indagações como: o que se entende por conhecimento? Qual sujeito os currículos pretendem projetar? Como a cultura geral se mistura à cultura curricular na escola ou na universidade? Quais concepções de língua e quais epistemologias são favoráveis a construção de currículos plurais? Por fim, busco consolidar os PPCs como parte da engrenagem do sistema educacional e como um objeto curricular em suas limitações e potencialidades.

Na seção 3, foco no conceito de interculturalidade em três localizações: Brasil, Espanha e países de língua espanhola da América Latina. Com essa divisão, busco entender como o conceito é aplicado em políticas públicas voltadas para a diversidade na sociedade e na educação, bem como, em contextos de ensino da língua espanhola. Em um segundo momento, relaciono o conceito de interculturalidade à EREER, por considerar que há uma certa difusão da perspectiva intercultural crítica na educação linguística em espanhol que se coaduna às proposições da EREER. Para tanto, apresento o marco legislativo da EREER e o seu histórico de propositura e homologação. Finalizo essa etapa refletindo sobre as implicações e conflitos que podem ocorrer na sua implementação da EREER nos cursos de Letras/Espanhol, como as relações históricas e culturais do Brasil e América Hispânica, bem como, conceitos próprios dos estudos étnico-raciais (raça, mestiçagem, branqueamento, etc...).

Na seção 4, a primeira subseção é uma contextualização sobre o alcance da língua espanhola no Nordeste e nos currículos universitários. Após essa historicização, situo as licenciaturas em língua espanhola no âmbito da educação para a cidadania, entendendo que o estudante universitário também está no processo de desenvolvimento do senso crítico, de suas possibilidades de atuação no mundo e em sua futura profissão, assim apresento a análise dos objetivos dos cursos, perfil do egresso, habilidade e competências. Nas três subseções finais, realizo a análise das ementas e bibliografias.

Na seção 5, respondo as perguntas de pesquisa, apresento as conclusões, as limitações e potencialidades do estudo.

SEÇÃO 2 – CURRÍCULO: CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA

Figura 5 – Charge: Dona Isaura



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/dona-isauro/>. Acesso em 10 de nov. 2023.

O termo currículo tem sido relacionado tradicionalmente ao contexto da educação básica que, no Brasil, abrange a educação infantil, ensino fundamental e médio. São a esses contextos que a literatura do campo da Educação, da Pedagogia e do Ensino de Línguas costumam se referir ao utilizar o termo. Entretanto, a tecnologia de organização educacional com base na formatação de diferentes esferas curriculares também é uma realidade no nível universitário, ainda que seja menos evidenciada pelas teorias do currículo. Atualmente, devido ao alcance dessa tecnologia no ensino superior brasileiro, é frequente, por exemplo, a expressão de que: está em curso a curricularização da extensão no ensino superior. Com isso, afirma-se que a inserção de atividades de extensão deve ser prevista nos currículos, inclusive, nos PPCs, de modo obrigatório. Afirmações como essa demonstram o valor dos currículos e a expectativa de que as propostas neles formalizadas devam ser efetivadas, outrossim, o que não consta nos currículos será desconsiderado, como ilustra a charge de abertura desta seção sobre a ausência das culturas negras.

Ao longo das subseções reflito sobre as implicações do currículo enquanto objeto de estudo e enquanto *locus* cultural que desencadeia uma retroalimentação entre universidade e escola no que se refere à produção de conhecimento, à produção de cultura, ao sistema educacional, ensino de línguas e, consequentemente, influencia na concepção do próprio termo currículo e seu alcance. É fato que sua conceitualização segue em construção e se relaciona mais diretamente à educação básica. Por isso, parto do campo da teorização curricular, evidenciando suas implicações na educação superior, para abordar os PPCs como documentos curriculares na medida em que apresentam a estrutura disciplinar e formativa dos cursos de Letras/Espanhol e sintetizam a atuação desses cursos de graduação a nível de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as normativas federais e de cada IES.

2.1 Currículo e conhecimento

As teorizações sobre currículo comportam questões recorrentes como o papel da educação, o que ensinar ou quais metodologias utilizar. Contudo, para Silva (1999), a questão central gira em torno do que se considera conhecimento e sua difusão na educação formal. A definição de conhecimento é uma primeira aproximação entre a universidade e a escola, já que, é com base nas concepções científicas que se estabelece conceitos fundamentais como teoria e conhecimento.

O autor toma como base dois movimentos teóricos que se apoiam no ponto de vista linguístico — estruturalismo e pós-estruturalismo — para diferenciar as abordagens da teorização curricular no que se refere à noção de teoria e de conhecimento. Na concepção estruturalista, privilegia-se a correlação entre elementos de uma mesma estrutura tanto no sentido linguístico quanto sociológico, Silva (1999, p. 14) afirma: “em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. Nesse sentido, a fixidez da significação permite determinar o que seria ou não verdade, conhecimento e estaria livre de qualquer intencionalidade. Assim, a investigação e suas conclusões seriam uma descrição da realidade e, portanto, uma verdade absoluta. O estruturalismo serviu de fundamentação tanto para as teorias tradicionais quanto para as teorias críticas do currículo, pois, pretendiam entender ou explicar o currículo a partir das estruturas sociais, econômicas e culturais, seja para preservar seja para modificar seu formato. Nesse viés, o conhecimento seria o resultado da descoberta de algo previamente existente (Silva, 1999).

O debate sobre o conhecimento no currículo, considerando as duas teorizações segundo Lopes e Macedo (2011), gira em torno de aceitar diversos saberes como válidos e selecioná-los para serem ensinados na escola — teorias críticas — ou considerar alguns superiores — teorias tradicionais. Isso envolve critérios acadêmicos, científicos, referentes à libertação humana, preparação para exercer a cidadania, entre outros, que moldam nossas escolhas sociais, políticas e educacionais sobre quais seriam os saberes legítimos versus deslegitimados. O currículo seria, portanto, o resultado dessas escolhas. Aqueles que selecionam saberes e os que são afetados por essas decisões são vistos como opostos extremos (Lopes; Macedo, 2011). As autoras elencam alguns problemas gerados pela visão apresentada, os três principais seriam: desconsiderar a possibilidade de hibridismo epistemológico ao demarcar dois polos opostos na concepção de conhecimento; pressupor uma única possibilidade de escolha de projetos

curriculares que supostamente seja ideal; e considerar que as escolhas curriculares determinam posições ideológicas ou pedagógicas fixas.

Já do ponto de vista do pós-estruturalismo, com base em Silva (1999), a ênfase da investigação não está entre os elementos de uma mesma estrutura e na fixidez da significação. Ao contrário, a investigação foca na fluidez da significação, por isso amplia a importância da linguagem e do conceito de diferença. Dessa maneira, é mais relevante entender porque algo passou a ser considerado verdade, conhecimento, ao invés de buscar uma verdade única (Silva, 1999). Para o pós-estruturalismo, não há uma teoria ou conhecimento a serem descobertos, há discursos que produzem uma visão particular de determinado objeto ou sujeitos investigados, nas palavras do autor: “como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder” (Silva, 1999, p. 123). Tal abordagem continua influente, entretanto, ganhou destaque nas teorias pós-críticas, nos estudos sobre multiculturalismo e sobre identidades no currículo.

Dentre as vertentes da teorização curricular, pode-se destacar três momentos, a partir de Silva (1999), que se correlacionam com distintas concepções de conhecimento. O primeiro momento é associado às teorias tradicionais difundidas no início dos estudos do currículo. Suas teorizações pretendiam viabilizar a educação em massa, uma necessidade gerada pela industrialização e forte imigração nos Estados Unidos dos anos 1920. O desafio das administrações educacionais era racionalizar a construção, desenvolvimento e testagem dos currículos, de modo a tornar a escolarização mais eficiente (Silva, 1999).

Em relação à construção de conhecimento, de acordo com Lopes e Macedo (2011), naquele período prevalecia nos currículos tanto a perspectiva acadêmica de conhecimento, quanto a instrumental. A perspectiva acadêmica enfatiza a importância de regras e métodos de validação para distinguir saberes de conhecimento e defende a ideia de cânone na educação para transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade. Também demarca a relevância da estrutura das disciplinas acadêmicas para o ensino e a aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011). Já a perspectiva instrumental está relacionada à perspectiva acadêmica, porém se diferencia dela ao colocar a razão instrumental como sua principal referência. Essa razão busca aplicar o conhecimento atendendo aos fins sociais que garantem a manutenção e o desenvolvimento das diferentes funções do sistema educacional e social vigente, sem questionar os processos envolvidos. Segundo as autoras, a abordagem por competências e a construção dos currículos para atender aos interesses do mundo globalizado ou, com foco predominante no mercado de trabalho, são tendências hodiernas que mantêm a perspectiva instrumental de conhecimento (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse viés, a concepção curricular se baseava na produção fabril e na administração científica de Frederick W. Taylor, tendo como principal referência as proposições de John Franklin Bobbit. Analisando as primeiras teorias do currículo, Silva (1999, p. 12) explica que: “no discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. Diante disso, o papel docente se centrava em aplicar as resoluções curriculares centradas nos conteúdos das disciplinas sem desviar da metodologia previamente definida. Os aspectos técnicos são determinantes para configurar um padrão de qualidade nas propostas educacionais dos anos 1920, há fixidez em quê, como e para quê ensinar, aproximando essa proposta ao ponto de vista estruturalista de conhecimento.

Naquele período, havia um embate com outra proposta curricular, advinda dos estudos de John Dewey, que direcionava a seleção de conhecimento para a realidade dos estudantes e a formação para convivência democrática, ainda que reproduzindo padrões da sociedade majoritária. Segundo Lopes e Macedo (2011), essa perspectiva de conhecimento ficou conhecida como progressivista, pois enfatiza a utilidade do conhecimento na resolução de problemas e na busca de conclusões através da experiência humana, visando o bem-estar da humanidade e a construção da democracia. O currículo deve considerar os interesses dos alunos, a vida contemporânea e a dimensão psicológica do conhecimento. Essa abordagem é considerada a base do construtivismo e valoriza a escola como espaço de produção de conhecimento e parte da esfera pública democrática (Lopes; Macedo, 2011).

A perspectiva de conhecimento progressivista se aproxima da perspectiva instrumental e acadêmica por manter a importância das disciplinas para um determinado fim, e se distancia dessas perspectivas por não visar uma utilidade técnica para o conhecimento, já que, entendia a escola como um lugar de vivência da juventude e não de passagem ou preparação para a fase adulta. Com isso, abria espaço para o desenvolvimento da autonomia e atuação dos estudantes e docentes. Porém, essas teorias tradicionais atrelavam conhecimento às disciplinas acadêmicas e ao conhecimento científico, sem margem para outros saberes, pois até então, as demais epistemologias eram negadas, desconsideradas. A formação estava condicionada à preparação para o trabalho e para reprodução da cultura majoritária socialmente aceita. Diante do cenário de avanço econômico, industrial e do capitalismo, nos anos 1920, interesses da perspectiva instrumental foram mais prestigiados em relação à perspectiva progressivista (Silva, 1999).

A consolidação do modelo de currículo tradicional, em certa medida, proporcionou os resultados esperados em uma parcela de estudantes e escolas, os que já tinham uma inserção no mundo acadêmico e na cultura majoritária. Em termos de desempenho, aprovação ou retenção

e inserção no mundo do trabalho, medidas importantes para avaliar esse tipo de proposta curricular, as escolas mais precárias que recebiam estudantes oriundos das classes populares, em geral, não obtinham o mesmo êxito encontrado em contextos mais favoráveis. É sobre essa discrepância que o segundo momento dos estudos do currículo, as perspectivas críticas, se debruçaram.

Em consonância com Lopes e Macedo (2011), a perspectiva crítica de currículo é um conjunto de abordagens teóricas que relacionam o conhecimento com interesses humanos, hierarquia de classes, distribuição de poder e ideologia na sociedade. Diferente de perspectivas anteriores, ela questiona a neutralidade e critérios de seleção do conhecimento escolar. A abordagem critica tanto o que é selecionado como conhecimento quanto os modos de sua produção. Examina porque alguns saberes são legitimados enquanto outros são excluídos, considerando as estruturas político-econômicas e sociais envolvidas. Essa perspectiva visa a compreender as razões para valorização ou desconsideração de certos conhecimentos no currículo, além de apontar as consequências negativas das ideologias dominantes no processo de escolarização presentes nos currículos tradicionais das quais se destaca a função de homogeneização cultural. Conforme Moreira e Silva (2013, p. 17):

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos "adequados".

A adaptação citada também poderia ser vista como uma submissão aos padrões da sociedade industrializada, no entanto essa submissão não garantia bons desempenhos na aprendizagem, um trabalho valorizado ou mesmo prestígio social. Para os autores, além da imposição da cultura dominante o controle social conseqüentemente anulava as culturas juvenis, operárias, periféricas, imigrantes, entre outras, até então julgadas como impróprias para o âmbito educacional. Após os estudos críticos a conduta desses grupos passou a ser vista como uma forma de resistência à constante tentativa de apagamento que sofriam, levando-as a serem reconhecidas como uma resposta ao ambiente escolar opressor.

Em relação ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, Silva (1999, p. 47) defende que, “de um lado, estavam aquelas críticas que enfatizavam o papel do chamado "currículo oculto" [...] de outro situam-se aquelas críticas que deram mais importância ao currículo explícito, oficial, ao conteúdo do currículo”. Ambas as abordagens de estudos críticos do currículo apontavam como a escola e a racionalização curricular reforçavam as

assimetrias nas relações de poder. Como explica Silva (1999), o currículo oculto abrange as relações de autoridade e poder, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de castigo, entre outros aspectos do ambiente escolar que podem determinar os comportamentos e valores esperados dos estudantes. Considerando o recorte de classe e raça, podemos pensar no reforço de atitudes de superioridade ou submissão a depender do grupo social/racial em questão; em um recorte de gênero ensina o que é ser homem ou ser mulher. Essa aprendizagem implícita ocorre na relação de alunos e professores, funcionários e alunos, entre alunos, sendo uma forma poderosa de padronizar e reproduzir comportamentos sem que esses valores estejam textualizados nos currículos (Silva, 1999).

Nesse sentido, a imposição de uma mesma concepção de currículo para diferentes grupos sociais favoreceu a massificação do ensino e ao mesmo tempo reforçou desigualdades sociais o que levou os teóricos a buscarem fundamentação no campo da Sociologia. Desse modo, o interesse não se centrava em encontrar as melhores técnicas, estruturas ou metodologia de implementação e medição dos currículos, mas em entender como essa tecnologia, já consolidada, afetava os diferentes grupos sociais (Moreira; Silva, 2013). Assim, o foco das investigações voltou-se para o ambiente escolar alicerçadas em teorias diversas e em diferentes vertentes dos estudos do currículo, gerando conceitos e conhecimentos pertinentes para a compreensão do currículo contemporâneo.

O debate sobre conhecimento no currículo realizado com base sociológica ganhou destaque no campo de pesquisa dos Estados Unidos, pois, segundo Moreira e Silva (2013), as ações do grupo chamado Sociologia do Currículo elucidaram os nexos entre a estrutura social e a conformação do currículo ao identificar como determinados perfis sociais eram beneficiados ou prejudicados. Desse modo, buscavam favorecer as classes populares em desenhos curriculares futuros. Os principais nomes dessa vertente são Michael Apple e Henry Giroux, conhecidos por apontar a parcialidade das ideologias nos currículos. De acordo com Lopes e Macedo (2011), Apple critica a visão instrumental da escola, que distribui conhecimento técnico para manter as desigualdades sociais e destaca como a seleção de conhecimentos é um processo dinâmico, influenciado por lutas e acordos entre grupos dominantes e dominados, incluindo questões de raça e gênero. Ele também associa o conhecimento oficial legitimado pelo Estado com a política de mercado e uma restauração conservadora (Lopes; Macedo, 2011).

Já no campo britânico de pesquisa, Moreira e Silva (2013) destacam o grupo denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), como principal núcleo de debate sobre conhecimento e currículo. Dentre outros objetivos, o grupo buscava compreender as relações entre estrutura organizacional, desempenho escolar, necessidades da sociedade industrial e

justiça social, para identificar os desperdícios na educação e possíveis melhorias. Os principais autores da NSE são Michael Young e Basil Bernstein. Considerando que a classe social delimitava as oportunidades educacionais, as ações mais proeminentes do grupo tiveram como alvo a formação acadêmica ao implementar alterações na formação de professores (inicial e continuada) bem como, incentivos para inserção na pós-graduação e para pós-graduados, visando a uma formação mais atenta às relações sociais que envolvem as dinâmicas de poder no âmbito curricular (Moreira; Silva, 2013).

Para Lopes e Macedo (2011), Young critica a definição objetiva do conhecimento e busca entender porque alguns saberes são valorizados enquanto outros são excluídos, considerando as convenções sociais. Assim, destaca características dos saberes de alto status e questiona a interpretação acrítica da NSE sobre o currículo acadêmico, defendendo a valorização do conhecimento disciplinar para libertar as camadas mais pobres da população.

Colaborando para uma visão sinóptica das teorias críticas do currículo, Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para pesquisas que buscaram compreender as ligações entre as dinâmicas escolares e a prática curricular, nas quais é possível observar as relações de poder e ideologias presentes na escola, além de evidenciar novas concepções de produção do conhecimento localizados na prática educacional. É plausível defender que, enquanto os autores citados anteriormente focavam no currículo explícito, ou seja, os documentos e textos oficiais dirigidos às escolas ou produzidos por elas, as investigações com foco no ambiente escolar buscavam desvelar um currículo implícito nas práticas cotidianas, que ocultavam os efeitos das interações entre os sujeitos do ambiente escolar.

As abordagens que focalizam a interação da comunidade escolar com ênfase tanto nos processos de conflito quanto nos de negociação estabelecidos entre sujeitos como: aluno e professor, entre alunos, entre professores, entre professores e funcionários ou alunos e funcionários, por exemplo, se sobressaem por exporem os nexos entre relações humanas e as problematizações curriculares. O conceito de cultura escolar é um dos principais legados desse tipo de pesquisa. Além de propiciar uma concepção de currículo situada na interação entre sujeitos e seus simbolismos, tais estudos impulsionaram trabalhos mais colaborativos, tratando a pesquisa na escola como uma situação de formação. Dentre os autores de destaque, pode-se mencionar Peter Woods que seguia a corrente de pensamento do interacionismo simbólico do grupo de pesquisadores da NSE (Lopes; Macedo, 2011).

Em relação ao papel dos professores/as, vale destacar a compreensão de que as histórias de vida podem ser fontes de pesquisa e estímulo para modificar os currículos não apenas no nível da prática de sala de aula, mas também em outras esferas como na gestão escolar e nas

políticas curriculares. Com esse tipo de investigação, pretendia-se entender os vínculos entre a formação histórica dos sujeitos e sua atuação docente, pois são consideradas construções coletivas que partem da estrutura social para se materializar na experiência individual de cada professor/a. Tal abordagem visava o protagonismo docente ao ressignificar sua trajetória pessoal e profissional, contextualizando-as historicamente. Esse processo favoreceria sua atuação profissional ressignificando também o currículo e a atuação política desses profissionais. Dentre as pesquisas que teorizam sobre a abordagem da história de vida o autor Ivor Goodson, inserido no grupo de pesquisadores da NSE é um dos que mais se destaca, em síntese, defende que,

Assim, além dos relatos dos professores marcados por suas experiências prévias, as suas culturas de pertencimento dentro e fora da escola, o ciclo de sua trajetória, o estágio de sua carreira, os incidentes críticos em sua vida e em seu trabalho e as relações de sua vida com a história social são aspectos importantes a serem considerados nas histórias de vida (Lopes; Macedo, 2011, p. 158).

Para as autoras os estudos que focalizam o cotidiano escolar e a atuação docente, a nível pedagógico, didático ou pessoal, colaboraram para tornar a escola mais transparente e consciente dos efeitos de suas práticas, para além da medição tecnicista dos currículos. De igual maneira, colaborou para uma melhor compreensão das interdependências entre currículo e sociedade, reformulando a própria noção de currículo, pois, “assim, para os estudos nos/dos/com os cotidianos, o currículo é aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçotempos em que se esteja pensando a formação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 162). É possível afirmar que essas pesquisas também contribuíram para traçar novas relações entre universidade e escola no que se refere à produção de conhecimento. Ao se utilizar da prática cotidiana, da expertise do/a professor/a e do/a pesquisador/a para gerar conhecimento é possível estreitar as hierarquias de saber colocando universidade e escola em uma situação de igualdade. Ainda que esta pesquisa não vá a campo comprovar a aplicabilidade dos currículos nos cotidianos ou seus efeitos implícitos, por exemplo, entendo que é importante compreender a complexidade de sua realização e os aspectos que influenciam sua prática, de modo que a construção textual curricular não seja vista apenas como uma intenção, mas como uma elaboração consciente das possibilidades de concretizar seu conteúdo em seus respectivos contextos. Uma despretensiva aproximação ao ambiente dos cursos que fazem parte do *corpus* é apresentada nas subseções 4.1 e 4.2.

Considerando as abordagens do conhecimento e sua correlação com o ambiente escolar, Lopes e Macedo (2011) destacam autores brasileiros que contribuíram para pensar as teorias

críticas do currículo. Para as autoras, Paulo Freire é uma figura importante da educação brasileira conhecido por sua teorização sobre a educação popular. Ele critica a educação tradicional, que considera estática e bancária, e propõe uma abordagem problematizadora e crítica. Assim, Freire enfatiza o diálogo como forma de construir o conhecimento e a conscientização dos educandos. Incentivando a reflexão sobre questões sociais, destaca a importância de levar em conta suas experiências reais, e valoriza a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011).

As ideias de Freire tiveram grande impacto no campo do currículo internacionalmente. Através de obras como *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1974), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia da Autonomia* (1996), entre outras, que influenciaram na consolidação de abordagens emancipatórias como a educação das pessoas negras nos Estados Unidos e, especialmente, na Pedagogia Crítica e em pesquisas correlatas, encorajando debates sobre Educação Popular e Pedagogia Crítico-social no Brasil. Nessa perspectiva, a seleção de conhecimento ocorreria com base na realidade dos educandos visando sua emancipação social como sujeito e política, sem desconsiderar ou supervalorizar os conhecimentos acadêmicos, mas conciliando-os de acordo com as necessidades dos/as estudantes.

Outro destaque das teorizações brasileiras, com base em Lopes e Macedo (2011) é a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, liderada por José Carlos Libâneo e baseada na Perspectiva Histórico-crítica de Dermeval Saviani. Tal abordagem enfatiza a importância dos conteúdos na educação, incluindo conhecimentos sistematizados, habilidades, valores e atitudes. O conhecimento é visto como uma atividade prática e social, com o professor mediando o processo para desenvolver um conhecimento crítico junto com os alunos/as (Lopes; Macedo, 2011). Há embate com a educação popular de Paulo Freire em relação ao diálogo entre professor e aluno e à valorização dos conhecimentos acadêmicos. A perspectiva crítica debate a relação entre saberes legitimados e deslegitimados no currículo, buscando integrar saberes populares e acadêmicos (Lopes; Macedo, 2011).

A vasta produção das consideradas teorias críticas do currículo, resguardando sua multiplicidade epistemológica, serviu de base para identificar os problemas do currículo explícito e oculto no que se refere à produção de desigualdades e conhecimento. Ao analisar as dinâmicas curriculares desde diferentes pontos de vista: governamental, na elaboração de diretrizes e documentos; docente, na atuação pedagógica, didática e política; estudantil, na formação de variados grupos sociais; e simbólico, na realidade cotidiana da instituição escola; talvez seu principal legado tenha sido apontar a potencialidade dos currículos na formação dos

sujeitos e a parcialidade ideológica desse processo. Nas palavras de Moreira e Silva (2013, p. 28): “o que se pode apreender dessa breve excursão pela história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica”. Para esses autores, o conhecimento não é neutro e deve ser construído na escola, ao invés de simplesmente reproduzir as concepções das disciplinas acadêmicas com fins instrumentais.

Dessa maneira, a transição das teorias tradicionais para as teorias críticas dos estudos do currículo alterou a percepção da escola, da gestão de conhecimento, de alunos e professores no processo de aprendizagem. Essas mudanças foram aprofundadas pelas teorias pós-críticas, gerando novos paradigmas para definir os procedimentos curriculares. Nesse terceiro momento, as investigações sobre currículo e sua relação com a produção de conhecimento voltou-se para os processos de significação que ocorrem a partir da linguagem e na cultura.

O impacto epistemológico das teorias pós-críticas consiste em desestabilizar a fixidez dos currículos baseados em conteúdos ou em um conhecimento instrumentalizado e inicia um processo de significação a partir do espaço educacional. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo passa a centrar-se na produção cultural e na luta política, uma vez que se constitui de negociações culturais que ocorrem no processo de significação. Segundo as autoras, a mudança de paradigma exercida pelas teorias pós-críticas com destaque à linguagem alterou a concepção de produção de conhecimento. Nesse viés, os processos de significação constroem o real, a verdade e o próprio conhecimento, ou seja, "os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens" (Lopes; Macedo, 2011, p. 203).

Dentre as alterações ocasionadas pela mudança de paradigma, Lopes e Macedo (2011) apontam os vínculos entre saber e poder, já que não há uma posição fixa na dinâmica desses elementos, pois essa relação é constante e mutável permitindo que o poder seja descentrado, produtivo, gere conhecimento e não seja apenas coercitivo. Isso é possível devido à nova definição de sujeito que já não se constrói por uma conscientização, mas por ser multifacetado e conviver com a provisoriedade de discursos e realidades que constrói e pelas quais é constituído (Lopes; Macedo, 2011). Tais concepções permitem redefinir epistemologias e categorias interpretativas, favorecendo a compreensão e valorização de conhecimentos antes deslegitimados, além de fazer emergir novos objetos de construção da realidade, sendo os currículos um exemplo das possibilidades de formatação do real (Lopes; Macedo, 2011). Destarte, na definição das autoras:

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

A última fase das teorizações curriculares, conforme Silva (1999), contempla o reconhecimento de que a escola deve incluir diferentes grupos sociais em seu processo educativo e essa inclusão abre espaço para os conhecimentos, vivências, subjetividades, alteridades e práticas de identidades até então presentes, porém, desconsideradas no ambiente escolar. Em conformidade com o autor, a necessidade de incluir no currículo as identidades presentes, mas nem sempre valorizadas, ao ambiente escolar, iniciou-se no contexto universitário uma vez que ao acessar o ensino superior as mulheres e as pessoas negras, por exemplo, não se reconheciam nesse espaço, nos materiais didáticos, nas bibliografias ou mesmo nas diversas áreas científicas e no fazer ciência.

Na área da pedagogia, Silva (1999) aponta que surgiu então, uma pedagogia feminista que buscava mapear essas faltas e os estereótipos de gênero presentes no ensino superior. Paralelamente, também surgiram estudos que passaram a identificar as diferenças de gênero nos currículos da educação básica (Silva, 1999). Esse movimento ocorreu com os estudos étnico-raciais, com os estudos pós-coloniais, com os estudos queer e outras identidades sociais que passam a questionar sua ausência nos currículos e na produção de conhecimento. Soma-se a isso a contestação da ideia de conhecimento e conteúdos universais até então consolidados na escola, bem como a desnaturalização de um único conceito de currículo e de estudante ideal.

As ponderações feitas até aqui têm culminado na construção de currículos atentos a sujeitos e conhecimentos plurais e que se materializam no processo de significação no âmbito da cultura contemporânea. Contudo, é preciso explicitar que a linha temporal traçada nessa revisão teórica sobre currículo e conhecimento não resume uma progressão conceitual, o que seria um equívoco, visto que as mudanças epistemológicas e de paradigmas não são etapas estanques nem ocorrem de forma definitiva, ao contrário, ora são superpostas, ora paralelas e seguem em disputa nos espaços acadêmicos e curriculares. Assim, esse procedimento se realiza apenas para fins de organização das informações pertinentes à tese, buscando destacar momentos relevantes na concepção de conhecimento e currículo. Portanto, é preciso ser consciente de que tanto os movimentos teóricos de validação do conhecimento (estruturalismo e pós-estruturalismo) quanto as perspectivas de distribuição do conhecimento (acadêmico, instrumental, progressivista, crítico e pós-crítico) seguem vigentes e influenciando o universo acadêmico.

Esta subseção consistiu em caracterizar as referidas teorizações e inseri-las em uma conjuntura educacional mais ampla que abrange as motivações para o surgimento dos currículos e as nuances dessa tecnologia de organizações social. De igual maneiras, também evidenciou que as concepções de currículo (tradicional, crítico e pós-crítico) continuam em disputa, ainda que algumas modificações interfiram mais nitidamente no escopo atual dos currículo, como: a importância dos conhecimentos de alunos/as e professores/as na aquisição dos conhecimentos acadêmicos; a relevância em manter o ambiente escolar e a prescrição curricular favoráveis à uma educação autônoma para estudantes e docentes; e o caráter político da educação para conformar currículos satisfatórios para estudantes, docentes e comunidade escolar. Em suma, é possível afirmar que na contemporaneidade as teorizações sobre conhecimento não apontam para a busca da verdade e sim, para como as verdades forjadas nas ciências contemplam realidades distintas.

No campo científico dos estudos linguísticos e ensino de línguas vem ocorrendo processos semelhantes. É comum o questionamento sobre qual variante ensinar ao invés de aderir a variante de maior prestígio; de igual maneira, há preocupação em adequar as metodologias de ensino à realidade dos/as estudantes, além de buscar um diálogo cultural entre as diferentes representatividades das línguas em estudo e da própria sala de aula. Essas atitudes colaboram para a construção de um currículo menos estático, como veremos a seguir.

2.2 Currículo, conhecimento e concepção de língua

Esta pesquisa se alinha ao campo teórico da LA que entende a língua como prática social (Moita Lopes, 2006). Porém, no ensino de línguas essa concepção não é única, por isso, se faz necessário detalhar os caminhos trilhados para chegar até aqui. Assim, recapitulo algumas concepções de língua pela Linguística, pois mesmo na LA, há vertentes que se fundamentam principalmente nessas conceituações, para então, especificar o que seria o entendimento de uma prática social pela língua(gem) considerando a educação linguística em espanhol na LA.

Ao revisar as teorias da Linguística, Paveau e Sarfati (2006) demonstram que o entendimento de ciência e seus métodos investigativos influenciam na concepção de língua. Nos primórdios da Linguística, o estudo se dava pela comparação, a chamada Gramática Comparada, marcada pelo estudo sistemático de textos que revelavam as regras das línguas e pela busca do que seria uma língua mãe. Por volta do século XVIII, devido à influência das ciências naturais, a língua passa a ser concebida como um organismo vivo que se modifica autonomamente. O ensino passa a ser marcado pelo estudo da gramática e da tradução do

cânone literário que transmitia a intelectualidade de um povo, sua alta cultura, alicerçando o chamado Método Gramática e Tradução (Paveau; Sarfati, 2006).

No século XIX, uma das correntes de maior influência foi o positivismo, crescente nas Ciências Sociais a partir do desenvolvimento da História, da Psicologia Social e da Sociologia funcionalista de Émile Durkheim (1858-1917). Para Paveau e Sarfati (2006), a língua passa a ser entendida como sociológica, como uma instituição, que prevê a intervenção humana para sua modificação, através de seu estudo e desenvolvimento no meio social. Assim, tanto a estrutura social quanto a própria língua, se constituem e são constituintes dos fatos sociais.

Adentrando ao século XX, com o Curso de Linguística Geral, Saussure privilegia a língua em detrimento da fala, definindo-a como um sistema de signos. Por meio desses estudos, eram deduzidas as leis que governavam o sistema, não apenas a gramática das línguas. Paveau e Sarfati (2006) afirmam que, essa visão sistêmica inaugura o estruturalismo permanecendo ainda hoje como uma das vertentes responsáveis pelos estudos descritivos da língua em detrimento dos estudos da fala ou da linguagem. Segundo Rajagopalan (2006), na conformação da Linguística como ciência, houve um esforço muito grande para se adequar aos métodos e concepções teóricas da época, era preciso legitimar a nova ciência e isso aconteceria ao lançar as bases para o estruturalismo. Como foi comentado na subseção anterior, a teorização estruturalista prevê o conhecimento como algo posto, que deve ser descoberto, podendo, nesse caso, deter-se apenas a pesquisas que sistematizassem o funcionamento intrínseco das línguas.

Em um período posterior, dentre os nomes da corrente estruturalista que influenciou o ensino de línguas, destaca-se Leonard Bloomfield. Segundo Krause-Lemke (2004):

Para o estruturalismo de Bloomfield, a atuação lingüística ocorre a partir da aplicação das leis do exercício de causa e efeito, manifestas na repetição e no condicionamento operante. O que o autor propõe ancora-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), baseada em três processos interligados: estímulo – resposta – reforço.

Essa visão de língua, desenvolvida no período inicial da LA, direcionou o ensino para uma aprendizagem mecânica, com foco na aquisição oral, por ser a habilidade mais valorizada na época. Tal concepção resultou na prática da oralidade com base na imitação e na repetição, materializada em métodos como audiolingual e audiovisual; ou na descrição da língua a partir de uma visão fragmentada de sua estrutura e fundamentada na psicologia behaviorista, na qual o estímulo e o reforço eram centrais. As proposições como aprendizagem por repetição, embasamento apenas em fatos observáveis, entre outros aspectos da teoria estruturalista foram,

naturalmente, alvo de críticas, o que levou ao questionamento da visão sistêmica, abrindo caminho para o inatismo, proposto por Noam Chomsky (Krause-Lemke, 2004).

A visão inatista entende a língua como biológica e defende que o ser humano tem uma capacidade inata para a linguagem. Essa teoria trouxe avanços sobre a aquisição de língua materna (LM) a partir das concepções de competência e desempenho. Na aprendizagem de línguas, esses estudos influenciaram as formulações de Competência Comunicativa de Dell Hymes sendo, mais tarde, rediscutida por diferentes autores (Krause-Lemke, 2004). Esse período da teorização linguística voltada para o ensino ficou marcado pela concepção de língua para comunicação e teve desdobramentos significativos em termos metodológicos e na concepção de currículo de línguas estrangeiras. É possível exemplificar as mudanças metodológicas a partir da importância dada a todas as habilidades linguísticas, apesar do destaque à habilidade oral, além de uma atenção específica aos processos de ensino nos quais a comunicação interpessoal passa a ser o foco. Nesse período, era comum definir o currículo com base nas competências linguísticas a serem desenvolvidas (competência léxica, gramatical, ortográfica, fonética, pragmática...), mesmo assim, o entendimento da língua recai nas estruturas descritas pela Linguística com pouco espaço para uma compreensão discursiva ou que envolva outras linguagens.

O percurso teórico da Linguística apresentado até aqui resume os interesses dessa ciência que se restringia ao escopo do que era considerado propriamente linguístico, destarte, trabalhos voltados para aspectos sociais ou culturais que se relacionavam com as línguas, com a linguagem ou ensino de línguas eram desconsiderados. Como explica Rajagopalan (2006), mesmo quando esses assuntos ganhavam algum espaço era coadjuvante, um acréscimo ao que de fato importava, o sistema linguístico, sua descrição e sistematização. O autor aponta que questões de ordem prática como as políticas linguísticas ou a opinião leiga dos entrevistados para pesquisas também eram desconsiderados. Alguns motivos para esse posicionamento aparecem em Rajagopalam, (2006, p. 155, grifo do autor):

o desinteresse, por parte dos linguistas, por assuntos relativos à política linguística e outros tantos temas de interesse prático pode ser creditado a um princípio fundador da própria disciplina - a saber, o da neutralidade do cientista em relação a questões de ordem ética, e portanto, *a fortiori*, política.

Sendo assim, a tradição da Linguística direciona a concepção de língua para um entendimento abstrato, para uma teorização intangível que nega o contexto e a comunidade falante. Seja voltada para a estruturação das línguas ou para o processamento ideal dessa

estrutura, firmar-se como ciência exigiu da Linguística uma concepção abstrata de língua e de conhecimento. Ainda há resquícios do que seriam esses princípios fundadores como a neutralidade científica citada por Rajagopalam (2006), ou mesmo a teorização universalista, que na opinião do autor culminou na ideia do falante ideal que representa o uso correto da língua e uma única forma de viver sua cultura (leia-se, a cultura de prestígio). No entanto, o pesquisador reconhece que essa percepção vem mudando. Ainda que haja objeção, trabalhos da linguística de *corpus*, da metacognição, da linguística crítica e estudos que relacionam língua e cultura, já não são vistos como alheios aos estudos linguísticos (Rajagopalam, 2006). Para o autor, a LA tem papel fundamental nessas mudanças, pois ao se tornar cada vez mais autônoma em relação à Linguística possibilita teorizar sobre o uso e o ensino de línguas e sobre a linguagem na sociedade.

Nesse interim, ganha relevo a noção de discurso, sendo a proposta de Mikhail Bakhtin uma das que mais influencia a educação linguística por formular as categorias gêneros de discurso dividindo-os em primários e secundários, como vemos em Paveau e Sarfati (2006). O dialogismo é a concepção bakhtiniana de língua como interação social. Essa compreensão demanda: reconhecer a natureza sócio-histórica dos sujeitos e das interações; entender a língua enquanto fenômeno desencadeado pelas práticas sociais, necessárias para a construção dos sentidos e do engajamento dos indivíduos, de acordo com um contexto histórico; que todo signo é ideológico e a ideologia se manifesta e se constrói na enunciação (Krause-Lemke, 2004). Para Bakhtin, a enunciação é o resultado da interação organizada socialmente, entre indivíduos e, por isso, não se localiza no interior do sujeito, mas na sua exterioridade. O autor afirma que, não é possível separar a língua e a fala, o individual do social e a análise da linguagem deve ser feita como ela funciona e não de forma abstrata (Krause-Lemke, 2004). Na explicação do autor:

As palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado (Bakhtin, 1997, p. 313).

Associando o trecho anterior à concepção de língua como prática social, entendo que as palavras, assim como a linguagem e o discurso, operam dentro de redes de sentidos para além de seu significado no dicionário. Desse modo, em língua materna ou de aprendizagem existe a necessidade de conhecer e se apropriar desses sentidos para ter um uso consciente deles, seja a partir das ideologias que evoca ou da adequação aos gêneros do discurso, mas sempre que

apesar da repetição dos sentidos evocados cada materialização de enunciação ocorre em contextos únicos.

É plausível entender a teoria bakhtiniana, que reconhece o signo como ideológico e os gêneros do discurso, como uma colaboração para o desenvolvimento da educação crítica, isto é, voltada não apenas para os conhecimentos técnicos da língua, mas também, para o domínio dos recursos da linguagem e seus efeitos sociais. Desse modo, mais do que aprender sobre um sistema linguístico, com fins de conversação ou comunicação, o ensino é visto como agenciamento. Assim, no século XXI entende-se a língua como interação, prática social e de atuação no mundo.

Em retrospectiva, Miller (2013) alude que, nos anos 1950 e 1960, período marcado pelo início das pesquisas em LA e pela busca do método ideal, o objetivo era encontrar o melhor método para o ensino de línguas e, indiretamente, para a formação docente. Já por volta dos anos 1960 e 1970 o foco estava no papel do professor, na sua performance; e nos anos 1980 e 1990, as pesquisas buscavam em um primeiro momento descrever a sala de aula e, posteriormente, interpretar os fenômenos que acontecem ao longo da prática educativa para assim aprimorar a atuação docente. Sob o ponto de vista da pesquisadora Inés Miller (2013, p. 103) “em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação”. Na circunstância descrita, está no escopo da LA pesquisar o que tem sido feito e como melhorar o currículo dos cursos de licenciatura no que tange à transformação social, assim como esta pesquisa se propõe, analisando a implementação da EREER a partir de uma perspectiva intercultural crítica.

Ao investigar os PPCs de Letras com habilitação em língua italiana, Landulfo (2016) demonstra que há um paralelo entre a formação de professores no âmbito da Pedagogia e no âmbito da LA, uma vez que, em ambos os casos, há confluência com as diretrizes nacionais de formação docente para conformar currículos que preconizem não apenas o domínio dos conteúdos a serem transmitidos, as metodologias de ensino, mas, sobretudo, a compreensão da concepção sócio-histórica e do desenvolvimento humano. De acordo com a autora, as Teorias pós-críticas, Teorias do conhecimento e aprendizagem e Teorias da educação, por exemplo, são aportes fundamentais para que o/a docente tenha consciência do alcance de seu papel em sala de aula. De igual maneira, entender o ensino de línguas como prática social, como defende a LA, também encaminha o preparo docente para essa direção. Landulfo (2016, p.147) afirma que:

É importante compreendermos que, ao ensinar uma língua, o professor tem a responsabilidade de rever e, sempre que necessário, criticar os discursos reproduzidos com os propósitos de colonizar, dominar, estigmatizar e estereotipar os sujeitos. Nesse ensino, portanto, torna-se imprescindível a reflexão sobre questões, tais como: como desigualdades sociais, preconceito, discriminação, racismo, xenofobia, dentre outros. Esses devem orientar, na verdade, a pauta dos debates em sala de aula.

Assim, no campo da LA, é crescente os estudos sobre o lugar das línguas, da linguagem e da educação linguística ao compreender fenômenos do discurso sobre temas culturais e de apelo social como as relações étnico-raciais. Nascimento (2019) transita por esses espaços problematizando teorias da Linguística que anulam o componente racial e teorizando sobre a racialização nos fenômenos linguísticos, levando-o a um diálogo com a LA. Apesar de fazer ressalvas, o autor menciona o pós-estruturalismo como um conjunto de teorias responsáveis por inserir o componente histórico, a noção de sujeito e discurso nas Ciências Humanas e Sociais, o que, no campo da Linguística, resultou em assumir que é possível agir através da língua para criar ou modificar a realidade. Exceto pelo extremismo que pode alcançar a ideia de criação do real, como se não existisse nada antes da linguagem, resumindo tudo em discurso, o pós-estruturalismo foi importante por romper com a imobilidade impressa na língua pelo estruturalismo (Nascimento, 2019).

Os pensamentos dessa escola foram um ensejo para pesquisar as mobilidades possíveis a partir de arranjos discursivos nos espaços sociais, na Linguística, na LA e nas Teorias do Currículo. Como descrito na subseção anterior, foi com base em recortes mais específicos da sociedade que as teorias pós-estruturalistas demonstraram que as desigualdades são mais estratificadas do que a noção de classe e o quanto isso reflete no ambiente escolar e na construção de currículos, além disso, demonstrou que a agência discursiva pode operar tanto para a manutenção dessas assimetrias quanto para rompê-las.

Para Nascimento (2019, p. 68), a teorização que advém dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem, respalda a relação entre língua, interação, história e poder:

[...] ele argumentou em sua obra em favor da relação entre linguagem, interação e poder, em que a língua, sendo arena para a luta de classes, modifica os sujeitos e os sujeitos podem modificar a língua em um processo dialógico. Isso significa que os sujeitos não são meros pacientes da linguagem, mas seus próprios agentes.

Para o autor, os elementos mencionados não são suficientes para entender a linguagem em contextos colonizados, marcados pela racialização, nesses casos o caminho contrário seria mais produtivo, ou seja, partir de autores não brancos que problematizam a racialização e entendem que a linguagem, nesse contexto, é um componente da subalternização (Nascimento,

2019). No entanto, afirma que as reflexões de Bakhtin são uma abertura para compreender como a língua e linguagem se entrelaçam à história e às formas de poder através da interação. Assim, essa concepção de língua enseja as discussões raciais, uma vez que, através da interação, da análise e construção de discursos pode facilitar o processo pedagógico ao promover um uso da linguagem mais consciente no que se refere ao seu alcance e repetição de sentidos históricos. Ademais, pode desvelar hierarquias de poder envolvidos em discursos racistas ou mesmo possibilitar linguagens de emancipação que ajudem no processo de superação da racialização.

É desnecessário dizer que toda essa reflexão implica uma disputa sobre quais conhecimentos devem ser presentes no âmbito educacional e como a cultura assimila tais problematizações, o que reflete diretamente na elaboração de currículos e na sua prática explícita ou implícita. Sendo assim, compreender que a linguagem e as línguas não se separam de seu contexto político, histórico, cultural e social, pois são construídas no contexto de cada discurso, como defende a perspectiva pós-estruturalista, é compreender também que os currículos se constroem nessa mesma dinâmica de disputa de sentidos.

Na compreensão de língua como prática social é premente considerar o componente histórico e cultural para estudar ou ensinar línguas. Galelli (2015) chama a atenção para o fato de que no ensino de línguas o componente cultural sempre esteve presente e, como já indicado ao longo desta seção, de alguma maneira aparece atrelado às concepções de língua e aos métodos de ensino vigentes. A autora traça esse raciocínio ao seguir teóricos que analisam a cultura sob as concepções: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

A palavra cultura inicialmente esteve associada ao ato de cultivar a terra, mas logo o sentido foi transmutado para o cultivo da mente, ou seja, para hábitos considerados intelectuais. No século XVIII, passou a transmitir a ideia de cultivar bons modos. Para além da apreciação erudita, o termo designava uma ética comportamental, também entendida a partir da palavra civilização (Galelli, 2015). Já no século XIX, o termo cultura e civilização passam a ser empregados com um viés etnocêntrico de modo a classificar as culturas associando-as a raças. Ainda que o conceito biológico de raça tenha sido refutado, a ideia seguia ganhando contornos ora voltados aos aspectos físicos das pessoas, ora a seu comportamento, justificando possíveis superioridades de uma suposta raça sobre as outras (Galelli, 2015). Essas informações são importantes para o contexto desta tese pois refletem diretamente na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que, o racismo científico dominante no século XIX ainda ecoa na história e direitos das populações da diáspora africana e indígenas, sendo necessária sua reparação. Em relação ao ensino de línguas, Galelli (2015) atrela a abordagem considerada

tradicional à concepção clássica de cultura, pois a visão de cultura nos métodos tradicionais como Gramática e Tradução está ligada à literatura e ao refinamento do intelecto.

A concepção descritiva da cultura é caracterizada pela observação de diferentes etnias no intuito de compreender seus hábitos, costumes, leis entre outros aspectos que levam as sociedades a serem consideradas complexas. Por isso, Galelli (2015) traça um paralelo entre essa concepção de cultura e o Método Direto de ensino de línguas, já que nessa vertente de ensino era comum a transmissão de informação sobre aspectos culturais de modo a complementar os diálogos ou contextualizar situações de comunicação oral.

A pesquisadora considera que o Método Audiolingual traz inovações ao ensino de línguas por defender, pela primeira vez, que os aspectos culturais são importantes para a amenizar mal-entendidos na aprendizagem, no entanto, isso ocorre causando uma separação entre língua e cultura, limitando o cultural a amostras de situações problemas (Galelli, 2015). Nesse sentido, a pesquisadora associa o método audiolingual às concepções clássicas e descritivas da cultura, pois concentra-se em características nacionais (podendo evocar uma ideia etnocêntrica) e em muitos casos estereotipadas das línguas e de um suposto falante ideal.

Vale mencionar ainda as ponderações de Galelli (2015) sobre a abordagem comunicativa que ao focar na comunicação trouxe a dimensão social para o ensino de línguas. De acordo com a pesquisadora, o avanço de disciplinas como semântica, pragmática e sociolinguística, acabaram aproximando o trato das línguas às culturas, propiciando teorizações como as que abarcam a competência comunicativa. Desenvolvida por Dell Hymes, tal teoria se divide em competências gramaticais, sociolinguísticas e estratégicas. Responsável por dar ênfase a diferentes registros da língua, bem como a normas de uso, evitando equívocos linguísticos, a competência sociolinguística levou para a aula de línguas diferentes situações de comunicação e proporcionou o contato dos estudantes com algum nível de diversidade linguística e cultural (Galelli, 2015).

A teorização sobre o ensino comunicativo de línguas foi reformulada por vários pesquisadores e culminou na padronização do ensino de línguas no que se refere à composição curricular a partir de competências, procedimentos metodológicos voltados para o ensino descritivo, porém contextualizado e avaliação. Ainda que tentasse manter a autonomia de alunos/as e professores/as, e dar respaldo para o tratamento da cultura, a abordagem comunicativa, em muitos casos, resultou em mais uma forma de reduzir o ensino de línguas às concepções clássicas e descritivas da cultura.

Já a concepção simbólica de cultura compreende a necessidade humana de dar sentido às ações e expressões de sua comunidade, por conseguinte, conhecer uma cultura seria

compreender esses sentidos (Galelli, 2015). A autora não associa essa concepção aos métodos de ensino, uma hipótese para isso pode ser o fato de que no desenho dos métodos há pouca reflexão sobre cultura e a concepção de mundo vinculado por elas. Acredito que a concepção simbólica da língua tenha mais espaço nas abordagens de ensino atuais, pois, como veremos ao longo desta tese, se ocupam das formas de existência através da língua e da linguagem.

Ao definir a concepção estrutural de cultura, agrega-se desde os eventos mais cotidianos como manifestações verbais, até manifestações mais particulares tais como rituais, obras de arte, festivais, os fenômenos simbólicos e etc. pois, estão inseridos, produzidos, transmitidos e recebidos em contextos específicos, estruturados sócio-históricamente e envoltos a relações de poder (Galelli, 2015). Essa concepção de cultura assume que conhecimento sobre as culturas é um recurso para alcançar objetivos individuais e coletivos, podendo resultar em situações de dominação se os recursos são apropriados de forma assimétrica entre os grupos sociais (Galelli, 2015). Segundo a autora, tal definição pode ser vinculada ao termo interculturalidade por ampliar a composição cultural e não se deter a definir o conceito de cultura, mas a entender as dinâmicas que implicam o reconhecimento e o manejo da diversidade humana. Como veremos ao longo deste estudo, a concepção estrutural de cultura também se aproxima da definição de língua como prática social, uma vez que implica relações de poder e construções sócio-históricas, voltadas para a atuação no mundo.

Na educação linguística em espanhol partindo da LA, as discussões sobre o uso da língua, o alcance da linguagem na interação ou no discurso, podem contemplar atividades mais tradicionais, voltadas para o sistema linguístico, porém o foco está no uso da língua e no quanto a aprendizagem faz sentido para o aluno/a, ou seja, como esse conhecimento pode ser aplicado de forma a proporcionar maior atuação no meio social, por isso pretende ser mais abrangente. Em suma, Paraquett (2009) afirma que na LA predominam as concepções de língua como comunicação e como prática social, sendo a última mais facilmente associada à interculturalidade no sentido de que conhecer uma nova língua é uma oportunidade de conhecer novos sujeitos culturais e se reconhecer como tal. Portanto, a concepção de língua na LA se relaciona ao político e social, de modo que “Moita Lopes a vê como prática social, como produção discursiva que se realiza em um contexto social, cultural e histórico. Não há dúvida que seu discurso está baseado em Bakhtin (2003; 2006), mas adaptado aos interesses da LA” (Paraquett, 2009, p. 7, tradução própria⁷). É com base na expectativa de que os currículos

⁷ Citação original: “*Moita Lopes la ve como práctica social, como producción discursiva que se realiza en un contexto social, cultural e histórico. No hay duda de que su discurso está basado en Bakhtin (2003, 2006), pero adaptado a los intereses de la LA*” (Paraquett, 2009, p. 7).

contemplem tal definição que analiso os PPCs de Letras/Espanhol no âmbito da implementação da educação das relações étnico-raciais. Diante do exposto, compartilho do entendimento de Mendes (2004, p. 92) ao afirmar que,

Até bem pouco tempo atrás, os problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas circulavam em torno de metodologias, aspectos didáticos, conteúdos, programas e materiais - hoje, exatamente devido à reconfiguração dos modos de pensar, agir e comunicar, essas questões continuam a ser importantes, porém sendo observadas de forma mais ampla, considerando-se problemas sociais, políticos, econômicos, psicológicos e, sobretudo, culturais.

Cabe ressaltar que na educação linguística em espanhol para os fins desta tese, a concepção de língua vai ao encontro da afirmação de Paraquett (2018, p. 75) “sempre gosto de esclarecer que na minha concepção de língua está a cultura. Ou seja, não acredito em língua de forma abstrata e não me interessa por pesquisas de língua como sistema, ainda que as ache importante”. Nesse sentido, a autora defende que outras formas de compreender a língua e a linguagem como as tradições orais do universo popular e das culturas da diáspora africana são imprescindíveis para pensar currículo de língua espanhola. De igual maneira, as concepções indígenas em relação à língua e a linguagem também devem ser pensadas em contexto de valorização das diferenças culturais. Ainda que para os não indígenas seja um desafio adentrar a essas concepções, dado a grande diversidade de povos indígenas e, conseqüentemente, da pluralidade de pensamentos, mas também por corresponder a reflexões nunca imaginadas.

Um exemplo dessas reflexões, consiste na comunicação entre ser humano e natureza e nas formas de existir na floresta compreendendo seus códigos. Esta explicação é encontrada em Munduruku (s/d/p) ao descrever as formas de alfabetização em relação à visão de mundo de sua etnia feitas pelo seu avô; processos de leitura do seu ambiente social e natural; além de formas de escrita dos códigos da floresta que foram essenciais para sua vida adulta, como vemos no trecho a seguir:

E assim cresci. E já grande fui perceber que o ensinamento que o velho avô nos passava, realmente nos ajudava a viver os perigos da floresta. Assim podia ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo. Coisas do futuro? A natureza dizia. Coisas do presente? A natureza nos dizia. Mortes? Brigas? Descaminhos? Estava lá a natureza para nos comunicar. [...] Apesar de ter crescido na cidade, freqüentado a escola formal desde pequeno e ter um relativo domínio dos códigos urbanos, alguma coisa internamente sempre me alertou para a necessidade de não deixar os códigos da floresta morrer dentro de mim. Este alerta sempre aparecia nas horas em que dúvidas ou dificuldades se faziam mais presentes. Era como uma voz que me lembrava o motivo pelo qual tinha aceitado vir para a cidade e nela viver, mesmo tendo aberto mão de uma vida aldeã (Munduruku, s/d/p).

O autor demonstra que, assim como afirmava Freire (1989), antes da leitura da palavra está a leitura do mundo, e se o mundo indígena é intrínseco à natureza, seus fenômenos fazem parte dessas sociedades e devem fazer parte de sua cultura e linguagem. É nesse sentido que a linguagem contribui na compreensão de cultura não como algo estático, folclórico, mas como um conjunto de percepções heterogêneas que ao serem estudadas permitem acessar visões de mundo até então incompreensíveis e, em alguns casos conflitantes. Desse modo, a concepção de língua como prática social abarca a heterogeneidade cultural e pressupõe um exercício coerente entre as concepções de cultura, língua, de ensino, de aprendizagem, de seleção de material didático, de abordagens metodológicas e de elaboração curricular tanto na educação básica quanto superior direcionando a educação linguística a um ensino plural e integrador (Mendes, 2004; Paraquett, 2009; Matos, 2014).

Ainda é preciso ressaltar outra discussão na LA que proporciona um profícuo diálogo com a perspectiva intercultural crítica e de prática social da linguagem no âmbito da formação docente e que está atrelada à EREER, trata-se das pesquisas sobre Letramento Racial Crítico difundidas no Brasil por Aparecida Ferreira de Jesus com foco nas narrativas biográficas de graduandos/as de Letras.

Essas narrativas revelam as vivências raciais dos estudantes oportunizando a conscientização sobre o impacto do racismo na sociedade, das violências sofridas e das praticadas por eles (Ferreira, 2014). É uma maneira de identificar e mensurar os discursos em torno da racialização, do racismo e do antirracismo no ambiente acadêmico com foco em desconstruir a falsa harmonia racial no Brasil e apontar caminhos tanto para o tratamento digno dos estudantes não brancos, quanto para entender o alcance dos privilégios da branquitude. Para a pesquisadora, “a branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social, como é advogado pela Teoria Racial Crítica” (Ferreira, 2014, p. 248). Essa abordagem investigativa demonstra a agência a partir da linguagem e pode ser uma importante fundamentação para elaboração de currículos comprometidos com a implementação da EREER.

As teorias da Linguística tendem a ver a língua a partir de uma concepção específica que em muitos casos anula as demais. Dessa maneira, a visão de língua ora se restringe a um entendimento orgânico, social, estrutural, biológico ou mesmo interacionista. Ao relacionar tais teorias ao ensino, a proposta pedagógica se restringe também. Busquei demonstrar através dessa exposição como a concepção de língua se altera de acordo com o momento em que vivemos, com o escopo da linha de investigação em que nos enquadrados, dos conhecimentos que

julgamos importantes, com o avanço da ciência e da tecnologia. Atualmente, temos todas essas concepções de língua (tradução; sistematização; comunicação; prática social) e vertentes de estudo a nosso alcance, de modo que, entender a proposta da educação como um todo e das suas especificidades, como a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e a educação linguística em espanhol é uma forma de definir qual concepção de língua ter em mente e quando cada uma delas é plausível, de modo a contemplar a criticidade e a diferença cultural nos currículos. Em outras palavras, as concepções de língua e cultura aqui apresentadas não correspondem a um único período temporal, ao contrário, fazem parte dos currículos atuais, pois são formas de demarcar posicionamentos nesse espaço disputado.

2.3 Currículo, cultura e branquitude

Nas teorizações sobre a elaboração de currículos, além do conceito de conhecimento, o conceito de cultura é determinante para estabelecer o quê e como ensinar. Nesse caso, para Silva (1999) o que está em discussão é que ser humano a escola pretende educar. Questionar os valores que estarão implicados no processo educativo e como refletirão na sociedade após a escolarização ou graduação é uma das ações para definir o que deve constar nos currículos. Como vimos na subseção 2.1, no início dos estudos do currículo a abordagem sobre a cultura consistia na reprodução da cultura majoritária e isso era visto como natural, de modo que, seus valores e visão de mundo eram considerados os mais adequados. Já na subseção 2.2, vimos algumas abordagens possíveis da cultura, inclusive, na educação e no ensino de línguas.

Em relação ao contexto hispano-falante e de colonização da América Latina, Canclini (2006) aborda a cultura do ponto de vista do hibridismo. Com base em estudos da cultura de fronteira em regiões do México, o autor identifica processos que caracterizam as relações culturais e interculturais contemporâneas sintetizadas em quatro conceitos: descolecionar; desterritorializar; gêneros impuros; e poderes oblíquos. O pesquisador conclui que pela associação entre esses conceitos já não é possível classificar a cultura como se fazia desde uma racionalidade moderna, isto é, não é possível fixar um componente cultural a um povo ou território de maneira estanque, já que, as trocas são cada vez mais frequentes e intensas tanto pelas tecnologias atuais quanto pela aproximação física de diferentes povos conformando fronteiras culturais bastante tênues.

Canclini (2006) alerta que descolecionar requer aceitar uma cultura e identidade que aporta componentes de outras nacionalidades, de outros grupos sociais ou qualquer contexto externo que, em um processo de negociação, são incorporados às características de um grupo

específico. A desterritorialização ocorre como parte desse movimento devido à dificuldade de limitar o pertencimento de elementos culturais que se espalham a cada novo contato (Canclini, 2006). A manifestação do hibridismo cultural é variada, entre algumas possibilidades destaca-se o que o autor chama de gêneros impuros, como os quadrinhos e o grafite pois, ao mesmo tempo que se utilizam da mistura de elementos semióticos, sendo vistos como gêneros híbridos, por isso “impuros”; são um retrato dos valores e das inquietações conflitantes, próprias do contemporâneo, conseqüentemente, influenciam na construção de novas fronteiras culturais reterritorializando suas práticas.

O movimento descrito não ocorre em plena harmonia, por isso Canclini (2006) entende que o exercício do poder é oblíquo, resguardando as hierarquias e desigualdades das sociedades colonizadas. Dessa maneira, o hibridismo cultural, nas situações de choque ou intercâmbio entre diferentes concepções de mundo ou mesmo na relação intercultural entre grupos sociais estratificados por diferentes classificações (étnico-racial, gênero, classe, etc.), ocorre através da linha tênue entre confronto e mediação se fazendo valer de manifestações artísticas, políticas, interpessoais ou simplesmente culturais. Essa argumentação dá suporte aos estudos culturais na América Latina e fundamenta concepção de cultura no currículo, já que está entrelaçada à busca por espaço e representatividade. Sendo assim, a definição de cultura a partir do hibridismo descrita por Canclini (2006) coaduna com a concepção simbólica e estrutural descrita por Galelli (2015) contemplando uma visão ampla dos aspectos culturais no que se refere aos arranjos sociais. Nesse sentido, mais que apresentar aspectos culturais decididamente pertencentes a um grupo social, é mais interessante proporcionar espaços no currículo que demonstrem como a cultura se forma, quais conflitos e acordos são necessários para associar uma determinada expressão cultural a um lugar ou a uma língua, por exemplo. Quais mesclas ou influências culturais colaboram para manter ou questionar uma tradição, hábitos, comportamentos, entre outros.

Em relação à educação brasileira, é possível observar o processo de hibridização cultural ao longo da história. No período colonial, o acesso à educação formal era limitado às pessoas de posse notadamente lidos como brancos/as, havia restrições de gênero e classe, de modo que pessoas não brancas recebiam instruções muito pontuais associadas à catequização católica ou à realização de trabalhos específicos. Nesse sentido, a educação pertencia a um perfil específico de pessoas, conformando o que vimos anteriormente como cultura erudita. Durante o início do século XX, a busca por uma modernização nos recentes Estados-Nação independentes, nas Américas, forçou a abertura desse espaço para outros perfis populacionais retirando a cultura

educacional do pertencimento de um grupo único para forjar novos pertencimentos, sempre mantendo a hierarquização social.

Pozzer e Pozzer (2022) em estudo sobre a ideia de nação na história da educação brasileira, apontam que a cultura educacional instituída no século XX colaborou diretamente para forjar uma identidade nacional pautada no que chamamos hoje de colonialidade. Os pesquisadores afirmam que as reformas educacionais realizadas entre 1920 e 1940, tanto no Brasil quanto na América Latina, transpuseram ideias eurocêntricas ao contexto colonizado gerando uma distorção na percepção da população, que chegava ao ambiente escolar, em relação a si própria:

Aquilo que ao longo dos anos, como brasileiros, foi sendo internalizado como “identidade” é, na verdade, uma ideia homogeneizante, que eleva as características brancas, despreza a miscigenação, as culturas, as linguagens, a imensa diversidade que tece a vida humana presente no Brasil. Vidas que se entrelaçaram ao longo de uma história pouco explorada e (re) conhecida pelos próprios brasileiros, desvalorizada intencionalmente para sobrepor ao ideal criado no extremo norte europeu (Pozzer; Pozzer, 2022, p. 620).

A distorção da própria imagem pode ser explicada a partir dos estudos decoloniais com base em Quijano (2005) ao afirmar que através da racialização o eurocentrismo projeta nas populações colonizadas a imagem negativa que não quer associar a si mesmo, fazendo com que o ser humano colonizado internalize tais características. Em um dado momento, a população subalternizada passa a abrir mão de suas idiocrasias, por entender que são aspectos negativos, ainda que não passe de uma projeção da cultura dominante; assim, resta apenas aderir ao que foi posto como cultura ideal (leia-se: do colonizador). No âmbito da América Latina essa movimentação sustenta as relações de poder mantendo a estratificação social forjada na colonização e perpetuando a colonialidade do poder — raça, eurocentrismo e divisão social do trabalho — como manutenção da estrutura social.

A projeção mencionada resulta, então, na transmissão de padrões culturais. Na subseção 2.1, vimos que nos estudos do currículo identificou-se que a classe social impunha padrões culturais que eram replicados nas escolas. Em estudo sobre a política educacional e racial nas escolas brasileira entre 1917 e 1945 (período de reformas educacionais), Dávila (2006) afirma que padrões raciais também eram vinculados à cultura educacional. É notório, nesse caso, que a cultura branca era sinônimo de boa educação:

Os dirigentes da escola pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em

projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que, na virada do século eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam "aperfeiçoar a raça" - criar uma "raça brasileira" saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista (Dávila, 2006, p. 21).

Para o autor, mais do que garantir o acesso das populações desfavorecidas à escola, a implementação da educação formal, através de seu currículo explícito e oculto, também era um espaço para moldar a população de modo que as relações raciais demarcavam as formas aceitas ou não de interação, sobretudo em uma sociedade em que a eugenia⁸ era considerada uma ideologia comum, em Dávila (2006, p. 36) lemos que:

O sistema da educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática.

Nesse sentido, disciplinas como História reforçava estereótipo em relação à população negra quando nos materiais didáticos “os afrodescendentes eram tratados como um elemento do passado, dos quais o autor e os leitores brancos herdaram certas características de preguiça e superstição que ecoavam a teoria de Arthur Ramos sobre a natureza pré-lógica da cultura afro-brasileira (Dávila, 2006, p. 325)”. Por sua vez, disciplinas como a Educação Física era vista como uma forma de reforçar padrões europeus já que visava tornar os estudantes mais atléticos dentro dos padrões de medição eugênica (Dávila, 2006). Um exemplo mencionado pelo autor faz referências às reivindicações de alunos do Colégio Pedro II, pois ao solicitar a implementação de tal disciplina argumentavam que muitos dos alunos tinham a capacidade torácica reduzida, eram franzinos, corcundas e logo não seriam uma forte representação da Pátria, ainda que tivessem uma formação intelectual de qualidade. Dávila (2006, p. 318) ressalta que “a capacidade torácica era uma das medidas antropométricas padrão pelas quais a vitalidade eugênica era avaliada”. Para o autor, as argumentações dos alunos ao reivindicarem reiteradamente a implementação da disciplina de Educação Física demonstram o quanto o ideal

⁸ “A eugenia foi um movimento social e científico que se organizou na primeira metade do século XX em torno da crença de que a nascente ciência da genética poderia resolver problemas sociais e econômicos. O movimento se espalhou pelos mais diversos países, sempre visando o melhoramento “racial” das suas populações nacionais. No Brasil, a eugenia nasceu associada ao movimento sanitário, mas, na virada da década de 1920, muitos eugenistas condenavam o país por ter uma população pouco homogênea e saudável e sugeriam medidas como a esterilização de doentes mentais e a segregação racial. Com o crescente predomínio no Brasil, a partir dos anos 1930, do elogio à miscigenação como marca da nacionalidade e a partir das revelações dos horrores do holocausto nazista no segundo pós-guerra, a eugenia caiu em descrédito”.

Disponível em: <https://portal.fgv.br/eventos/webinar-eugenia-brasil-historia-continua>. Acesso em 10 dez. de 2024.

eugênico era lugar comum na sociedade daquela época e, conseqüentemente nas escolas, além de ser um elemento diretamente relacionado à identidade nacional. É interessante observar que para além dos conhecimentos que as disciplinas poderiam ofertar, o interesse que se destacava baseava-se em determinações raciais.

Considerando o já mencionado currículo oculto, o autor chama a atenção para a construção dos prédios escolares baseados em um racionalismo voltado para a vigilância, controle e supervisão das atividades em um modo taylorista de produção:

Entretanto, mais do que diferenciar os prédios modernistas dos programas educacionais de Teixeira, as escolas incorporavam elementos que facilitavam o gerenciamento dos alunos, classes e professores, e transmitiam imagens de disciplina e hierarquia. As janelas eram amplas o bastante para permitir que a luz do sol e o ar fresco entrassem nas classes, mas eram altas demais para que os alunos olhassem para fora da sala (Dávila, 2006, p. 318).

Outro exemplo se refere aos eventos cívicos recorrentes nas escolas, que além de privilegiar uma ideologia nacionalista também hierarquizava os estudantes baseando-se na diferença racial. Em um dos exemplos mencionados, a celebração do Dia da Raça (data de exaltação da identidade nacional com base na miscigenação étnico-racial) o autor demonstra como a mescla racial era vista a partir da execução de uma canção do músico Heitor Vila Lobos utilizada nessas ocasiões (Dávila, 2006, p. 250):

O Hino, chamado "Regozijo de uma Raça", fora composto para dois coros, um identificado como africano e outro como mestiço. O coro africano não podia ser mais simples ou menos sofisticado. Eram três sílabas repetidas constantemente [...] o coro mestiço era mais complexo, mas ainda repetitivo.

O pesquisador afirma que embora se utilizasse das culturas afro-brasileiras e indígenas, a obra do músico criava uma estética nacional hostil a essas culturas. É interessante observar a entrevista de uma aluna negra que participou dessa data comemorativa, pois ao mesmo tempo que reconhece o caráter ideológico com base no fascismo da época e na eugenia, admite que se interessava pela exaltação da juventude e pela festividade proporcionada pelo evento (Dávila, 2006). Os exemplos anteriores indicam como a cultura dominante adentra o espaço escolar e envolve os estudantes ainda que de maneira implícita.

Com base em sua pesquisa, Dávila (2006) defende que na expansão da escola pública e durante suas reformas na cidade do Rio de Janeiro, e posteriormente por todo o país, foi aprimorada a combinação de técnicas do fordismo, do taylorismo, associadas aos procedimentos antropométricos de fundamentação eugênica e mesclados a alguns princípios

progressivistas de John Dewey. É possível afirmar que essa combinação fez parecer que a escola estava se abrindo a toda população e de alguma maneira representou um avanço para época, no entanto Dávila (2006, p. 237) afirma:

A vida cotidiana nas escolas do Rio, a começar da decisão sobre onde colocar um aluno até atividades tão cotidianas e privadas como escovar os dentes e lavar as mãos, era efetuada em uma lógica solidamente enraizada no discurso sobre raça. Práticas diferentes nas próprias escolas e no sistema como um todo reforçavam uma à outra em sua expressão de valores raciais.

No período estudado pelo pesquisador as teorias eugenistas ainda eram fortes no Brasil, no entanto já sofriam um processo de refutação sendo consideradas racismo científico. Esse movimento fez com que o conceito de raça se deslocasse do campo biológico para o cultural, tendo como foco os hábitos, os costumes, as crenças e a ideologia. Assim, o que se referia às culturas não brancas continuava sendo hostilizado e o que se referia às culturas brancas eram mais reforçados. O principal exemplo relatado pelo autor se refere às noções de higiene, pois, no Brasil, realmente havia um problema de saneamento básico nas cidades em expansão, no entanto, a condição das pessoas pobres era tratada como uma questão cultural de seus hábitos devido ao fato de serem não brancas. Os arranjos sociais mencionados hibridizam as culturas sem descompor as assimetrias raciais.

As alterações na compreensão do conceito de raça nos ajudam a entender porque esse termo continua necessário nas discussões sobre desigualdade social, sobretudo na educação. Inicialmente, a aplicação do conceito se deu com base na eugenia, ou seja, no entendimento de que existem humanos superiores e inferiores de acordo com suas características hereditárias, por isso, o conceito se associava à ideia de raça biológica. Desnecessário dizer que o fenótipo e genótipo caucasiano era visto como superior e as demais eram inferiorizadas. Atualmente, o conceito de raça tem base sociológica, por entender que a construção discriminatória do termo se materializa historicamente e culturalmente nas representações sociais. Raça ou racialização, trata-se de um fenômeno sociológico e não genético, uma vez que sua reprodução e ação se dá no campo da ideologia, do discurso, das interações pessoais. Nesse sentido, pode mobilizar hierarquias, identidades e posicionamentos políticos determinantes para a realidade das populações.

É importante ressaltar que do ponto de vista sociológico, branco é raça, pois foi constituído historicamente como a representação positiva do humano, como modelo de humano ideal e, por isso mesmo, poupado do rótulo racial. Essa dinâmica fez realçar somente os não

brancos como racializados. Os estudos sobre branquitude estão revelando o quanto essa conduta contribui para a manutenção de privilégios e da hierarquização social.

A pesquisadora Aparecida Bento (2022), explica que muito é dito sobre o legado da colonização e da escravização sobre a população negra e indígena, mas pouco se fala sobre o legado deixado à população considerada branca no Brasil. Dito comportamento faz parte do que a autora chama de pacto narcísico da branquitude, uma espécie de acordo que faz com que pessoas lidas como brancas preservem entre si benefícios materiais e simbólicos, negados ou dificultados à população não branca. Nas palavras da autora: “de fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2002, p. 46). Elenco situações ao longo da história que exemplificam essas práticas entre brancos/as: o direito a posses; o recebimento de indenização associada ao processo escravocrata; incentivo para vir ao Brasil como imigrantes; acesso à educação; circulação facilitada em espaços de poder e representatividade; entre muitos outros exemplos que garantem melhores condições de vida no âmbito geracional.

Especificamente no ensino universitário, além das disciplinas, do currículo prescrito e oculto presarem por uma cultura de branquitude, Bento (2005) desvela a relação de poder entre branquitude e o sistema educacional no estabelecimento de cotas raciais de ações afirmativas e de reparação. A pesquisadora argumenta que enquanto as vagas nas universidades eram ocupadas quase em 100% por pessoas brancas não havia desconforto na sociedade em geral, como se não houvesse uma estrutura social que garantisse condições para que esse nicho da população chegasse e se mantivessem nesse posto. Em outras palavras, ignorava-se a importância dos exemplos elencados anteriormente como fatores determinantes no sucesso educacional de pessoas lidas como brancas. A partir do momento que se discute sobre as cotas raciais, há um levante dessa mesma sociedade para indicar problemas na proposta como: excesso de assistencialismo, falta de meritocracia ou queda da qualidade no ensino superior (Bento, 2005). Em consonância com a autora, se prender aos supostos problemas é uma prática de manutenção do privilégio, já que, impede qualquer ação de mudança nas dinâmicas de poder e conserva as assimetrias raciais. Concomitantemente, afirma o outro lado do mesmo discurso que nas entrelinhas indicam que o ambiente educacional é intolerante a pessoas não brancas (Bento, 2005).

É possível afirmar que no Brasil, a diferença racial colaborou para o insucesso da população não branca apesar de seu esforço para alcançar a educação formal e atender aos padrões impostos. Nesse sentido, uma série de ações foram realizadas por essa população para

que a educação fosse de fato efetiva para os seus. Desde ações educativas informais, passando por pesquisas questionadoras do viés racial das abordagens pedagógicas e administrativas, até culminar em propostas para a educação das relações étnico-raciais, hoje vigentes, demonstrando o quanto o currículo escolar é marcado por forças políticas muitas vezes antagônicas. Tal realidade é um exemplo do que as pesquisas com base nas teorias críticas do currículo demonstraram ao apontar que a cultura idealizada era um impeditivo para que os estudantes de classes desfavorecidas avançassem em sua formação, tanto por não compartilharem os códigos sociais presentes na escola quanto por esses códigos fomentarem a perspectiva instrumental de conhecimento, reforçando a imobilidade social de cada grupo. Em suma, Lopes e Macedo (2011, p. 180) afirmam:

O esforço de entender o currículo como texto político mudou de um foco na reprodução do *status quo* para uma resistência a ele, depois passou a abordar a resistência e a reprodução como uma relação dialética, para, no meio dos anos 1980, focalizar a prática cotidiana educacional. Esse processo no Brasil se deu de forma semelhante, ainda que deslocado em dez anos.

É possível afirmar que uma das principais contestações em relação às teorias críticas do currículo tinha como base o fato de manter o foco de pesquisa na reprodução das estruturas sociais e de poder desconsiderando as possibilidades de subversão dessas estruturas no contexto escolar. De acordo com as autoras, Henry Giroux foi um dos responsáveis por tecer observações que ajudaram a reformular a visão da importância das culturas subalternizadas apontando-as não apenas como reprodução ou resistência, mas também como emancipação (Lopes; Macedo, 2011). Como explicam as autoras, para Giroux, a educação crítica entende como positivo e favorece comportamentos de resistência que geram a emancipação. Por sua vez, ações resistentes estimulam pensamento crítico e fortalecem lutas políticas coletivas. Assim, transforma escola e currículo, valorizando vozes, histórias e culturas dos/as estudantes como base no trabalho pedagógico (Lopes; Macedo, 2011). Dentre as muitas reflexões importantes para o campo do currículo, Giroux manteve foco crescente na emancipação enfatizando o papel dos/as professores como intelectuais transformadores, tornando atividades pedagógicas políticas e alunos sujeitos políticos ativos no contexto escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Seguindo a linha de investigação pautada nas identidades sociais, Giroux passou a inserir em seus trabalhos as variáveis de gênero, de raça, de etnia, de identidades populares, de construção de subjetividades, entre outros aspectos que interferem nos resultados educacionais e que podem ser um instrumento pedagógico no desenvolvimento dos/as estudantes. Uma importante colaboração do autor para os estudos do currículo foi aderir às discussões sobre

branquitude⁹ no que se refere à problematização dessa posição social de poder. Com ressalvas a cada contexto, uma vez que nos Estados Unidos as políticas raciais são historicamente mais segregacionistas e no Brasil mais fortemente assimilacionistas, a proposta do autor visa a promover espaços de reflexão entre estudantes que não gere raiva, medo, negação ou revide às minorias, mas conscientização:

Ao invés de propor que os estudantes simplesmente tenham permissão de dar voz a sua política racial, sugiro que lhes seja oferecido um espaço para diálogo e crítica, no qual tais posições possam ser comprometidas, desafiadas e rearticuladas pela análise contínua das realidades materiais e das relações sociais do racismo. Em outras palavras, os professores podem começar tal diálogo com aquilo que os estudantes já sabem; eles podem questionar a percepção dos estudantes sobre as diferenças raciais e culturais entre vizinhanças, espaços para recreação, escolas, lugares para alimentação e outros lugares públicos dentro de suas próprias comunidades (Giroux ([1997], 1999, p. 126).

Nesse viés, (Giroux ([1997], 1999), busca alternativas para questionar a branquitude nos currículos e na sociedade de forma crítica desvelando os mecanismos pelos quais essa estrutura se mantém, seja no ambiente educacional seja na cultura hegemônica como nas relações interpessoais, no cinema e nas artes de modo geral, na cultura de massa e nas representações associadas à estereótipos raciais. Para o autor:

Apesar das tensões e contradições que qualquer pedagogia de branquidade possa enfrentar, é imperativo que os professores abordem as histórias que têm modelado o espaço normativo, as práticas e os relacionamentos diversificados que os estudantes brancos herdaram por meio de privilégios raciais. Analisar o legado histórico da branquidade como força racial opressiva requer que os estudantes se envolvam em uma forma crítica de trabalho de memória que impeça um silêncio sombrio ou culpa paralisadora e ao mesmo tempo, que estimule um senso de indignação contra a opressão histórica bem como um desejo de justiça social no presente (Giroux ([1997], 1999, p. 127).

As observações expostas direcionam as teorias do currículo para uma transição na qual abordagens como as sugeridas por Giroux ([1997] 1999) são cada vez mais frequentes. Com a perspectiva pós-crítica do currículo, a atuação política passa a acontecer no campo da cultura, pois se em um primeiro momento as teorias críticas discutiam a relação entre currículo e as classes populares, trabalhadoras ou subalternizadas, posteriormente a diversidade cultural soma-se às preocupações curriculares. Assim, a cultura ganha centralidade. Os Estudos Culturais e os chamados Estudos Identitários colaboraram na compreensão do fenômeno da diversidade cultural presente na escola e nas sociedades. Contudo, a centralidade na cultura

⁹ Em certas traduções de textos estadunidenses usa-se o termo branquidade, de modo geral, são equivalentes.

pode ocorrer de diversas formas. Devido à naturalização de conceitos como diversidade, multiculturalismo, interculturalidade, identidade e diferença, é preciso explicitar as implicações no uso de tais termos.

Nesta tese, a definição de identidade está pautada em Hall (2006), por considerar uma construção entre o indivíduo e o seu contato com o mundo, com as culturas externas a si e não algo inato. Acreditamos que não há identidade fixa, pois como afirma Silva (2012, p. 2) “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Nesse sentido, a identidade se forma a partir das diferenças presentes na sociedade e de como cada indivíduo se relaciona com elas, afirmando ou negando suas representações, podendo ser mutável. Questionar e discutir as concepções de cultura, identidade e diferença na escola a partir de variadas representações, pode ser uma forma, de contemplar a diversidade. Todavia, não é possível se abster do caráter político da educação, sendo preciso problematizar esse termo:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2012, p. 1).

Ao indagar o termo, Silva (2012) defende que não podemos nos ater ao teor liberal de tolerância e respeito superficial que foi atribuído à concepção de diversidade, sendo necessário desvelar como a identidade ou a diferença são construídas, ou seja, quais instituições podem estar envolvidas nesse processo e quais mecanismos implicam sua construção, fixação ou desvalorização. A linguagem enquanto construto sociocultural, pode ser um mecanismo de influência nesse processo, como explica Silva (2012, p. 7):

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como "negrão" para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema lingüístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade "negra".

Com base na teoria da performatividade partindo de J.A. Austin¹⁰ e Judith Butler¹¹, e no conceito de citacionalidade de Jacques Derrida¹², Silva (2012) explica que esse jogo de descrição na verdade é um mecanismo de repetição, de recorte e colagem de uma expressão que sempre esteve relacionada a um contexto de discriminação, e, ao ser aplicada a uma nova situação, tenta disfarçar o real significado em forma de opinião, mas não anula o significado socialmente posto, funcionando por fim como uma citação, uma reprodução do sentido primeiro (Silva, 2012). Do mesmo modo, o que seria uma descrição ganha tais contornos explicitados pelo autor, porque dentro de um sistema de significados culturais tal denominação tem um caráter historicamente negativo atribuído ao termo, sendo esse caráter memorado e propagado independentemente do contexto e intenção de uso. Por esses motivos, Silva (2012, p. 8) argumenta que:

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

No campo do ensino de línguas tal fenômeno é bastante evidente, pois está diretamente ligado ao uso da linguagem, interfere na compreensão de língua, nas dinâmicas de ensino e de sala de aula, bem como na visão que se tem da língua e cultura de aprendizagem. Diante dessas reflexões, novos contornos são estabelecidos em relação à compreensão de cultura, pois a visão estática ou colecionista deixa de fazer sentido em um contexto histórico em que a hibridização cultural passa a ser evidente. Assim, elementos apontados como ausentes por Giroux, começam a ser destaque nos estudos curriculares como a diferença de gênero e étnico-racial, para além da classe; a construção de subjetividade; e a interferência de movimentos populares nas decisões políticas.

As novas ondas de imigração, a globalização crescente nos anos 1990 e as mudanças de paradigma de conhecimento, conformaram um cenário de aproximação de diferentes culturas, sobretudo, nos grandes centros populacionais, resultando em sociedades multiculturais. No campo do currículo, o multiculturalismo ganha diferentes dimensões. Inicialmente, volta-se para a compreensão de que não há uma cultura comum, superior às demais e que deva ser

¹⁰ John L. Austin, filósofo da linguagem britânico que desenvolveu parte da teoria dos atos de discurso.

¹¹ Filósofa pós-estruturalista estadunidense, compôs uma das principais teorias do feminismo e teoria queer.

¹² Filósofo franco-magrebino, que iniciou durante a década de 1960 a Desconstrução em filosofia.

assimilada, ao contrário, reconhece a multiplicidade de formas de vida e a igualdade em torno das condições humanas, de modo que se inicia um processo de negociação entre as culturas que estão em contato (Lopes; Macedo, 2011).

Entretanto, as formas de negociação são diferentes dependendo das linhas teóricas de estudo dos currículos. Duas linhas opostas são destacadas por Lopes e Macedo (2011) com base nos estudos de Peter McLaren. A primeira associada ao humanismo liberal ou multiculturalismo liberal que reconhece as diferenças como resultado da desigualdade estrutural; é conservadora no sentido de querer sanar tais dificuldades para criar uma homogeneização; tolera a diferença em espaços privados, mas tende a gerar assimilação em espaços públicos e de poder. Embora essa vertente reconheça os valores de igualdade entre os povos, entendem que a valorização da diferença ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado (Lopes; Macedo, 2011). Dessa maneira, a cultura nos currículos pode ser vista como uma celebração da diversidade sem contestar porque essa diferença existe, servindo para reforçar uma suposta harmonia na convivência entre diferenças culturais. A segunda vertente é chamada Multiculturalismo liberal de esquerda, pois advoga por escolas especializadas para minorias, uma vez que as necessidades de determinados grupos, bem como sua representatividade nos currículos não são valorizados em escolas comuns (Lopes; Macedo, 2011). Embora essa postura supra as necessidades dos grupos minoritários, mantém a lógica segregacionista de vertentes conservadoras dos currículos, o que para McLaren, pode ser um equívoco (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, o pesquisador aponta como alternativa o Multiculturalismo Crítico, pois concebe a cultura como descentralizada, enfatiza o papel da linguagem na significação e toma como foco discursivo a desestabilização de formas de pensar (Lopes; Macedo, 2011). É importante considerar que essa proposta assume uma postura pós-moderna, na medida em que, contesta a fixidez cultural, dos sujeitos e da cultura, predominantes no pensamento moderno enquanto uma forma de entender uma época. Portanto, comporta preocupações próprias da contemporaneidade, contudo, como podemos observar,

Tal concepção pós-moderna de cultura descentrada não significa, no entanto, um afastamento da teorização crítica, na medida em que o autor opera com um modelo dual em que a concepção discursiva de realidade convive com o que seria a própria realidade. Nesse sentido, sua defesa do multiculturalismo crítico envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente, mas a condiciona à possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais e históricas em que essa construção se dá (Lopes; Macedo, 2011, p. 190).

Essa forma de compreender a teorização curricular se difundiu no Brasil, a partir dos estudos de Antônio Flavio Moreira, tomando como foco a justiça social, o respeito pela

diferença e a discussão acerca de saberes e valores presentes nos currículos (Lopes; Macedo, 2011). Assim, considera a necessidade de construção de um currículo básico estipulado pela comunidade escolar, assume um universalismo contingente, ao mesmo tempo que defende a pluralidade cultural e identitária. Além disso, mantém a centralidade na cultura a partir de um currículo que aceite e dialogue com as diferenças, mas que combata as desigualdades sociais e econômicas (Lopes; Macedo, 2011).

A proposta de Moreira tende ao diálogo entre culturas, que passa a ser uma necessidade no campo da teorização curricular, aprofundada nos estudos de Vera Candau e do próprio autor. Segundo Lopes e Macedo (2011), os trabalhos de Candau apontam para uma definição de cultura que implica produções históricas e dinâmicas que envolvem interação e hibridização mediadas por particularidades contextuais e relação de poder. Com isso, a cultura passa a ser vista como lugar comum de interação entre o diverso.

Nessa mesma linha, Candau se associa ao conceito de Interculturalidade, pois preconiza: a alteração da dinâmica escolar; a interação entre diferentes culturas; a valorização das culturas minoritárias ou minoritarizadas; a desestabilização dos universalismos; a desnaturalização de estereótipos; o empoderamento dos sujeitos e grupos minoritarizados (Lopes; Macedo, 2011). Desse modo, “Candau inverte a polarização entre universalismo e relativismo, argumentando que a educação somente poderá ser direito universal de todos na medida em que reconheça e valorize as culturas particulares (Lopes; Macedo, 2011, p. 193). O movimento teórico realizado por Candau, a partir do conceito de Interculturalidade é de extrema importância no campo do currículo, pois passa a debater na escola questões contemporâneas que implicam a construção de identidade e subjetividade dos sujeitos, com vistas a alcançar mudanças estruturais na sociedade.

Considerando as abordagens sobre currículo, cultura e branquitude discutidas até aqui e refletindo sobre qual é o perfil do egresso que as propostas educativas esperam formar, é possível traçar um paralelo entre as tradições curriculares e da cultura educacional brasileira e a ERER no âmbito da educação linguística em espanhol.

Para tanto, recorro a duas pesquisas de mestrado que indagam sobre a presença da cultura negra de língua espanhola na educação linguística no Brasil. Na dissertação de Souza (2016) foi investigado como os livros didáticos de espanhol apresentam as identidades negras. Segundo conclusões da autora, as nacionalidades de língua espanhola com maior representatividade são aquelas consideradas com população majoritariamente branca na seguinte ordem: Argentina, Espanha e Chile. Ao analisar as imagens constatou-se que 60% delas retratavam pessoas brancas. Além disso, as culturas, as imagens e as atuações de pessoas

negras eram descontextualizadas. Diante desse cenário, a pesquisadora interpreta uma transposição da hegemonia branca europeia para os países de população branca da América Hispânica, mantendo a primazia étnico-racial branca. Logo, traça novos parâmetros para a EREER na educação linguística em espanhol:

Portanto, além de problematizar como os negros vêm sendo representados, é necessário, também, propor novas formas de representações, as quais devem ser tratadas de maneira complexa, com afetividade, família, protagonismo e não como figuras meramente ilustrativas (Souza, 2016, p. 142).

No intuito de promover novas abordagens em relação às culturas da diáspora negra na América Hispânica, Ferreira (2016) investigou como a construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, a partir de conteúdos que apresentem a afrolatinidade, pode ser tratada em sala de aula de espanhol no IFBA campus Salvador. Nas conclusões da autora, nota-se a relevância em entender as expectativas dos/as estudantes quanto ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, pois muitos viram como positiva a abordagem de temas culturais e de cunho étnico-racial, para além do estudo linguístico. Outro ponto de relevo foi a valorização da cultura local e do pertencimento étnico-racial dos/as estudantes, uma vez que afirmaram ser incomum esse tipo de reflexão, embora necessária. Por fim, chamou a atenção o desconhecimento sobre as culturas negras no contexto hispânico, o que denota o quanto esse tema é negligenciado ao longo da escolarização. Para a pesquisadora:

Os sentidos construídos, após as aulas, refletem o despertar de uma perspectiva crítica sobre o apagamento da história e da cultura negra na América Latina e no Brasil, confrontando os aspectos que aproximam essas duas realidades e os conflitos sociais advindos do preconceito e das práticas racistas, ainda muito recorrentes (Ferreira, 2018, p. 103).

As duas pesquisas são ilustrativas por denunciar uma tradição brasileira de cultura educacional que segue reproduzindo padrões de branqueamento inclusive no ensino de línguas. Se por um lado há excesso de representatividade positiva e de conhecimentos associados às populações lidas como brancas e, em várias situações eurocentradas, por outro lado há poucas representações da população e culturas não brancas, o que contribui para que a educação das relações étnico-raciais não seja crítica e equitativa. Além disso, quando há representatividade, em grande medida são representações distorcidas, conservando uma realidade de desconhecimento ou subalternidade. O ponto positivo das pesquisas é apresentar caminhos para que novos parâmetros sejam traçados na EREER no âmbito do currículo, das práticas pedagógicas e da atuação docente na educação linguística em espanhol.

Ainda refletindo sobre o contexto da América Hispânica e a racialização, cabe mencionar como a cultura incorpora discursos de branqueamento muito semelhantes ao que ocorre no contexto brasileiro. Ao analisar quatro obras literárias de autoria feminina de prestígio na literatura colombiana, Garzón (2020) aponta que atitudes de branqueamento e da ideologia da branquitude são centrais na formação identitária da nação. Na primeira obra analisada (Dolores, 1869), a palidez da personagem principal indica que está doente o que impedirá que os padrões de branquitude sejam mantidos. Nesse caso, a mulher branca de classe alta não serve mais para sua principal função no período colonial: gerar herdeiros, branquear a população. Desse modo, o que era símbolo de virtude, a brancura, em excesso, se transforma em problema, comprometendo a metáfora do processo de formação da nação.

Na segunda obra, uma mulher de classe baixa tenta ascender à sociedade branca ao seguir os códigos exigidos na cidade para mostrar-se uma pessoa aceitável nesse círculo social, ao que pese sua tentativa de branqueamento através dos comportamentos percebe a inacessibilidade da Bogotá moderna dos anos 1920 para quem ameaça se apropriar dos privilégios raciais brancos. Na terceira obra analisada, Garzón (2020) aponta a submissão de gênero aos interesses econômicos e conservadores de uma suposta limpeza de sangue e do branqueamento na sociedade dos anos 1940 em Barranquilla, na qual mulheres brancas de classe alta eram obrigadas a se casar com homens não brancos bem sucedidos para garantir um parentesco branco na linhagem. Na quarta obra, o matrimônio inter-racial consentido é invadido por uma esperança de superação da branquitude, entretanto, em sociedades marcadas pelo racismo segue-se ganhando pouco com o enegrecimento e muito com o branqueamento.

O estudo de Garzón (2020) permite adentrar no imaginário racial colombiano e abre caminhos para entender as relações raciais na América Latina. É inevitável vincular o entendimento de branquitude como uma metáfora patológica na obra Dolores (1869) com as teorizações de Guerreiro Ramos no Brasil ao chamar de Patologia social do branco brasileiro o que entendemos hoje por branquitude, uma vez que são condutas que impedem o avanço da nação. A associação entre branquitude e a identidade nacional homogênea, forjada no início do século XX, é também motivo de crítica por parte de Bento (2020), pois considera uma forma de deslegitimar a pluralidade cultural e étnico-racial brasileira.

De igual modo, nas demais obras citadas: *Dolores* (1869); *Bogotá de las nubes* (1984); *En diciembre llegaban las brisas* (1987); *¡No give up, maan! ¡No te rindas!* (2010), respectivamente; há uma tentativa de forjar identidades únicas, nesse caso de gênero, na qual mulheres brancas são usadas como símbolo de virtude ideais para o matrimônio e para procriar. É desnecessário dizer que esse imaginário faz parte da construção racial brasileira que por

consequência, despreza as mulheres brancas e não brancas, apesar dos privilégios econômicos que a branquitude possa denotar. Assim, entendo que a literatura como objeto de estudo na graduação em Letras e como ferramenta de ensino e difusão de cultura é um caminho para aproximar Brasil e América Hispânica através da leitura em espanhol no intuito de compreender as dinâmicas raciais desses contextos bem como pensar alternativas para o nosso tempo, inclusive no que se refere à contestação da branquitude na educação e na sociedade. Por fim, saliento que se no processo educacional brasileiro a cultura da branquitude esteve à frente, a EREER deve ser vista como um espaço de reflexão no que tange à valorização da pluralidade étnico-racial e à contestação das assimetrias raciais.

2.4 Currículo e sistema educacional

Assim como o conhecimento e a cultura, a formatação do sistema educacional também é fundamental para definir o perfil de currículo. Por isso, Silva (1999), questiona o que ensinar, porque optar por determinado conteúdo ou conhecimento e não por outro, além de refletir sobre qual tipo de ser humano é desejável para determinada sociedade. As opções de resposta para esses questionamentos, apontadas pelo pesquisador (Silva, 1999, p. 15), parecem ainda estar em disputa no campo curricular, vejamos algumas delas:

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas?

Considerando que as demais possibilidades apontadas pelo autor já foram contempladas em alguma medida nas subseções anteriores, nesta etapa, a ênfase será dada aos aspectos do currículo que colaboram para fortalecer os ideais otimizadores e competitivos dos atuais modelos neoliberais de educação. Inicio essa reflexão considerando a formatação atual dos currículos que preservam um importante esquema organizacional, mas que em sua engrenagem acaba privilegiando a elaboração de currículos únicos, a exacerbada busca por produtividade e resultados, através de sua medição com base em avaliações.

Na educação básica, as normativas advindas das esferas administrativas da educação se materializam nos Currículos Estaduais, organizados por uma comissão de professores de cada disciplina e supervisionado pelas Secretarias de Educação. Em um segundo momento, esse documento junto às demais normativas servirá de base para a produção do Projeto Pedagógico

de cada escola elaborado pela comunidade escolar, e em um terceiro momento, os/as professores poderão modelar essas propostas ao seu planejamento, conformando assim o currículo das disciplinas ou projetos inter/transdisciplinares oferecidos pela escola. Nas últimas décadas, tem se proliferado uma série de avaliações externas às escolas a nível municipal, estadual, federal e internacional que pretendem medir a qualidade do currículo¹³.

No ensino superior, as normativas advindas das Diretrizes Nacionais, Portarias e Resoluções do Ministério da Educação (MEC) ou do Conselho Nacional de Educação (CNE), se materializam primeiramente nos PPCs elaborados por uma comissão de docentes efetivos de cada instituição universitária no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e/ou do Colegiado do curso. Posteriormente, esse currículo inicial será considerado no detalhamento da ementa, conteúdos e bibliografia complementar de cada disciplina, que resultará no Programa de Curso da disciplina. Ao longo dos semestres o/a docente responsável fará as adaptações metodológicas, que envolvem escolhas pedagógicas e avaliativas que achar pertinente, de acordo com as normativas anteriormente mencionadas e com as diretrizes de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Essas alterações podem ser ajustadas a cada período letivo. A avaliação externa atinge as IES como um todo, em várias esferas.¹⁴

Ao estudar a estrutura do sistema educacional, Sacristán (2000) parte da realidade de sociedades democráticas que querem fortalecer esse regime político e que consideram a educação fundamental para chegar a esse fim. Em seus estudos, o pesquisador aponta como a sistematização curricular colabora para formatar uma cultura comum, e, embora, critique a construção de currículos únicos, inflexíveis diante da multiplicidade cultural e de conhecimento, para o autor, gerar uma cultura comum em torno à escolarização também é

¹³ Um exemplo desse tipo de política de avaliação é o Saeb. "O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências." Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 06 nov. de 2023.

¹⁴ Um exemplo desse tipo de política de avaliação é o Sinaes. "O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

função do currículo, pois é uma forma de conduzir as diferenças rumo a um projeto integrador, como vemos em Sacristán (2000, p. 111):

A idéia [sic] do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa Sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum formando o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade.

Em sua definição de cultura, o autor abrange conteúdos, metodologias de aprendizagem, orientações pedagógicas, bem como exemplos de elementos do processo educacional que se conectam com expectativas e experiências extraescolares. Considerando que o ambiente educacional congrega grupos sociais heterogêneos, o impacto desses elementos com as particularidades de cada realidade pode ocorrer de forma desigual. Desse modo, para que as oportunidades geradas por um currículo comum abarquem diferentes realidades é preciso centrar-se em uma perspectiva social (Sacristán, 2000). Entendo que no momento de sua escrita, estava em proeminência a ideia de inclusão social que, olhando com o distanciamento que os estudos posteriores permitem, pode ser considerado como uma mescla de grupos étnico-raciais e sociais na escola sem um propósito ou diálogo transparente nesse processo de inclusão. Como apresentado na subseção anterior, para os currículos atuais, o desafio é gerar uma cultura comum que não seja assimiladora ou que se pretende pertencente a todos, mas que se seja válida e significativa para os diferentes grupos sociais.

Dentre os elementos que conformam a cultura escolar, é preciso analisar a própria concepção de educação que se pretende propagar. Na subseção 2.1, expus as características das três principais vertentes do currículo: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas; e das três perspectivas de conhecimento predominantes: acadêmica, instrumental e progressivista. A combinação desses elementos conforma pelo menos duas concepções de educação que seguem em permanente disputa na arena curricular. Com base em teorias tradicionais do currículo voltadas para o mercado de trabalho e manutenção das hierarquias sociais, vinculadas a uma perspectiva instrumental de conhecimento, encontramos uma concepção tradicional de educação, voltada para os interesses econômicos. Por outro lado, ao associar as teorias críticas e pós-críticas à perspectiva progressivista de conhecimento, encontramos uma concepção de educação emancipadora, voltada para a cidadania. Ambas as propostas transitam no currículo e no imaginário comum sobre o papel da educação. As ideias emancipatórias se materializam nas políticas afirmativas de grupos étnico-raciais e sociais minoritários contemporâneos, na pluralidade de conhecimentos, entre outros aspectos que envolvem a prática cidadã

apresentados em etapas anteriores. Já a concepção economicista da educação tem ganhado contornos neoliberais cada vez mais fortes. Embora seja considerado um regime econômico que radicaliza o capitalismo, o neoliberalismo é compreendido em diferentes perspectivas:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (Gentili, 1996, p. 1).

O neoliberalismo se caracteriza pela privatização de bens públicos, pois entende que a competição do mercado é que vai garantir a qualidade dos serviços. Enquanto ideologia político-econômica, entende-se que o eixo da sociedade é o mercado, portanto deve guiar as decisões em todas as instâncias. Em relação à educação, em regiões consideradas emergentes, como o Brasil, as políticas neoliberais afirmam que há uma crise devido ao mau gerenciamento dos recursos, da prática pedagógica e da expansão educacional sem que houvesse preocupação com a qualidade do ensino (Gentili, 1996). Entretanto, a solução para esse problema não são as escolas, mas as diretrizes econômicas que culminam na privatização das instituições escolares e na implementação de processos de individualização em detrimento do coletivo, além da na hierarquização de escolas, professores e alunos (Gentili, 1996).

Nesse viés, Freitas (2018) afirma que está em curso no Brasil uma política de mercantilização da educação. Denominada por pesquisadores do tema como Reforma Empresarial da Educação, se manifesta em diferentes frentes. Primeiramente, possui um caráter político conservador alinhado ao escopo da “nova direita”, uma corrente de pensamento político quem têm se alastrado pelo mundo com base no autoritarismo social e nas ideias econômicas liberais, principalmente no conceito de Livre Mercado e na individualização dos sujeitos (Freitas, 2018). Essa combinação ideológica chega na educação através da tentativa de fazer das instituições mais um nicho de exploração econômica, nesse caso, liderado por grandes corporações empresariais (Freitas, 2018).

O autor explica que o discurso oficial dessas políticas indica a necessidade de melhoria na qualidade da educação e aponta a ineficiência do Estado no gerenciamento das escolas e políticas educacionais (Freitas, 2018). A solução que se apresenta é a privatização, transformando a responsabilidade social da educação em um serviço. Para Freitas (2018), a principal categoria de análise das reformas empresariais é a privatização, porém esse processo

delineia uma série de caminhos que levam ao destino final, como a terceirização dos serviços nas instituições educacionais das atividades administrativas, de atendimento ao público e serviços gerais, culminando na atividade docente. Outra possibilidade é a publicização, na qual as escolas continuam públicas, porém sua gestão administrativa e pedagógica é feita por empresas, ou associações, supostamente especializadas nesses serviços (Freitas, 2018). Há também uma possibilidade de mercantilização da educação baseada em *vouchers*, nesse caso, os pais receberiam um valor do governo para pagar uma escola privada de sua escolha, podendo complementar o valor caso queira ter acesso a um serviço mais caro (Freitas, 2018). Em todos os cenários é essencial a precarização das escolas públicas e quiçá seu fim.

Todas essas formas de mercantilização da educação já foram realizadas no Brasil em alguma medida, todavia, nos últimos anos procedimentos que levam à consolidação dessa concepção de educação, de modo oficial, vêm se somando às ações anteriormente realizadas em caráter experimental. A principal materialização desse movimento foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que normatiza a educação, os conteúdos e sua aplicação a nível nacional a partir do viés mercadológico e conservador do neoliberalismo atual (Freitas, 2018). A padronização gerada pela BNCC (2018) também favorece a aplicação de avaliações de organismos nacionais e internacionais intensificando o controle dos currículos e consolidando a política de *accountability*, que consiste na bonificação ou punição de escolas e professores de acordo as notas das avaliações.

É preciso mencionar que esse tipo de Reforma educacional já aconteceu em outros países como Estados Unidos e Chile, segundo Freitas (2018), em ambas as oportunidades a qualidade da educação não melhorou. De acordo com o autor, a função social da escola foi se degradando devido à segregação econômica gerada pelo sistema de compensação e punição, pois os melhores alunos tendem a acessar as melhores escolas e os alunos com baixo desempenho acessam as escolas precarizadas ou são excluídos do sistema educacional. Nesse viés, cria-se a cultura da competição, de modo que, a recompensa pelo desempenho escolar de cada um corresponde ao seu mérito individual, desconsiderando as condições para alcançar as metas avaliativas. Fundamentado na experiência dos Estados Unidos, Apple ([1992] 2013, p. 92), constata que se trata de uma imposição ideológica:

Em meio à imensa diversidade linguística, cultural e religiosa que é a essência da nossa criatividade e das mudanças contínuas de nossas vidas, vem a política cultural da Direita querer "superar" essa diversidade. Pensando estar reinstituindo, ela está na verdade inventando uma cultura comum [...].

O autor critica a suposta superação das diferenças através da homogeneização ideológica que impõe uma única concepção e experiência educacional pautada no currículo nacional e sua avaliação. Apesar das críticas advindas dos estudos do currículo, o uso da padronização curricular para fins de responsabilização segue avançando em muitos países. Isso demonstra o predomínio dessa tecnologia de organização educacional e social, bem como a complexidade de seu alcance na execução de políticas públicas e na capacidade de criar uma cultura comum, restando à comunidade escolar aceitar ou não tal viés ideológico.

Sacristán (2000) já demonstrava essa complexidade ao se debruçar sobre o tema. O principal aporte de seus estudos, consiste na proposição de um esquema curricular com seis etapas: o currículo prescrito (proposto pela administração); o currículo apresentado aos professores (processo de implementação através da administração do Estado, editoras de material didático, etc.); currículo modelado pelos professores (consiste na adaptação entre currículo, conteúdo e transposição didática); currículo em ação (se refere à prática cotidiana); currículo realizado (definido como as consequências do currículo, ou seja, o resultado da aplicação das demais etapas); e currículo avaliado (expressa a divergência de peso entre conteúdo, conhecimentos e aprendizagem); Todas as etapas pressupõem o envolvimento em maior ou menor medida da comunidade educacional (Sacristán, 2000). Para os interesses desta tese, duas etapas se destacam: o currículo prescrito e o modelado pelos professores.

A aproximação entre a organização dos currículos da educação básica e do ensino superior deve-se também à sua subordinação às diretrizes administrativas do Estado. Ao estabelecer os objetivos do currículo em diferentes etapas de seu desenvolvimento, Sacristán (2000) denomina a primeira etapa como Currículo Prescrito. Essa prescrição é feita a partir de estâncias do Estado (Ministério da Educação, Conselhos, Secretarias, etc.), que, por sua vez, seguem as Leis relacionadas à educação vigente em cada país. O resultado das deliberações das instituições mencionadas define as normas a serem seguidas nas etapas posteriores do desenvolvimento curricular no âmbito escolar ou acadêmico. Segundo o autor, essa etapa deveria ter participação de professores e comunidade escolar ou acadêmica, porém, o nível de envolvimento de diferentes instituições e grupos da sociedade civil está relacionado ao aprimoramento da democracia em sociedades que preservam esse regime. Portanto, o currículo prescrito pode ser uma imposição das estâncias administrativas do Estado ou uma negociação entre diferentes agentes políticos engajados na educação.

Outros aspectos a serem considerados para analisar a prescrição curricular, de acordo com Sacristán (2000), também implicam a centralização ou descentralização das tomadas de decisão, sendo que quanto mais participativo mais resistência e divergências tendem a aparecer

no processo (Sacristán, 2000). Os mecanismos de controle do processo de elaboração do currículo prescrito podem ser explícitos, por meio de avaliação de escolas e de professores, centrando-se nos objetivos de aprendizagem, nos processos pedagógicos e nos materiais didáticos, por exemplo; ou implícitos delimitando a participação de grupos específicos da sociedade civil e comunidade acadêmica a depender de como se utiliza as informações sobre o sistema educacional (Sacristán, 2000). No Brasil, os currículos prescritos costumam ser escritos por especialistas de cada área, sob supervisão do MEC e do CNE, após deliberações em cada área de ensino quando se define junto aos pares o que será disposto no documento. Em maior ou menor medida é previsto a consulta pública, tanto de grupos da sociedade civil quanto da comunidade escolar. Um exemplo de limitação da participação de determinados grupos nas consultas públicas ocorreu na elaboração da BNCC (2018), como será descrito mais adiante.

Ainda que haja rigidez no processo de construção do currículo prescrito, Sacristán (2000) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento curricular depende da liberdade de atuação dos professores e da necessidade de inovação, de modo que tais aspectos precisam estar previstos na implementação de uma proposta curricular. Em resumo, o autor explica que: “o aperfeiçoamento da própria técnica pedagógica para elaborar os currículos argumenta que um currículo, como plano tangível expressado documentalmente, não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo” (Sacristán, 2000, p. 115). Nesse sentido, o objetivo é estabelecer uma política educativa abrangente, voltada mais para definição dos rumos da educação, do que para os caminhos que podem ser trilhados até o destino previsto.

Contudo, dentre as funções de um currículo prescrito, estabelecidas pelo autor, as formas de controle ganham destaque. Sacristán (2000), explica que o controle do currículo prescrito se materializa ao intervir na prática de ensino, na regulação da qualidade metodológica e da abordagem do conhecimento. Consequentemente, é inevitável que o currículo prescrito interfira no trabalho docente, no entanto, deve ocorrer em forma de orientação e não de determinação do que se desenvolve em sala de aula, ou seja,

O currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios (Sacristán, 2000, p. 118).

Nesse viés, é função do currículo prescrever os ciclos de aprendizagem, orientar possíveis sequências ou progressão dos conhecimentos a serem adquiridos e prever um controle

de qualidade do sistema educacional. São comuns duas formas de medição dessa qualidade: a prescrição, embutida na produção curricular e a avaliação, responsável por apontar os níveis de implementação da proposta curricular vigente e os resultados de sua execução (Sacristán, 2000).

Analisando os quatro principais documentos da educação brasileira, é possível comparar quais estão alinhados à proposição do autor. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, para além da orientação sobre séries e ciclos, o documento também direcionava para uma educação comprometida com a formação cidadã, com a inclusão das diferenças e com uma formação que correspondesse às necessidades do mundo globalizado. Por sua vez, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, aparecem disposições sobre o que se esperava da educação naquele período com foco na interdisciplinaridade e na conformação de sujeitos atuantes em seu meio social. A publicação denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) de 2013, o foco recai nos contextos educacionais e na conformação de um sistema educativo que contemple a necessidade de professores, instituições e cada modalidade educacional respeitando ciclos, séries e as especificidades de cada contexto. Por fim, a BNCC (Brasil, 2018) resgata os princípios educativos das DCN (Brasil, 2013) e foca na distribuição das competências e habilidades a serem desenvolvidas através dos conteúdos ao longo da educação básica.

Sendo assim, apenas as DCN (Brasil, 2013) não apresentam conteúdos ou abordagens a serem ministradas ao longo da escolarização, tendo como foco a conformação de uma educação voltada para as diferenças culturais e contextuais que o ensino no Brasil precisa enfrentar. É importante mencionar que essa publicação já se apresentava como uma normativa nacional, de cunho obrigatório e resguardava o papel dos Estados na construção de currículos que contemplassem elementos da cultura local. No entanto, os quatro documentos se alinham às políticas de avaliação.

Freitas (2018), explica que os PCN (Brasil, 1997) surgem no bojo de tratados internacionais que envolvem o sistema educacional na engrenagem das avaliações. Não por acaso, no ano seguinte (1998), foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que se consolidou como o exame de sucesso dentre as políticas de avaliação em larga escala. Ao longo dos anos, os exames foram intensificados e aprimorados, mas sempre mantendo um caráter ambíguo tanto no que avalia e na forma de avaliar, quanto no protagonismo exacerbado que alcançou no ambiente de ensino. Nesse sentido, entende-se que as políticas de avaliação fazem com que o foco da educação se restrinja aos exames, bem como, a elaboração curricular. Embora aspectos da política de avaliações sempre tenham estado presentes na educação brasileira, Saviani (2016, p. 75) identifica sua intensificação, pois,

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

O autor argumenta que os aspectos pedagógicos e de formação para cidadania e trabalho já vinham sendo respaldados nas normativas anteriores. Porém, em certo momento na elaboração da BNCC (Brasil, 2018), houve um apelo em aprovar e implementar o novo documento. O autor indaga qual seria a urgência para essas modificações e, em que poderiam agregar ao sistema educativo. Em suas conclusões observa que a proposta da BNCC (Brasil, 2018) é uma distorção do ponto de vista pedagógico, em razão de ter em seu fim a avaliação, ao invés do desenvolvimento do/a estudante (Saviani, 2016). Por conseguinte, o autor considera que as alterações propostas subordinam a educação a um viés mecanicista de aprendizagem baseado em competências e, que, portanto, devem ser revistas.

As proposições da BNCC (Brasil, 2018), exemplificam a construção curricular prescritiva com foco em avaliações e conformação de uma cultura comum embasada em ideologias neoliberais. Chama a atenção o processo de elaboração e aprovação do documento que, de acordo com Freitas (2018), não pode ser desvinculado da movimentação política de 2016 que culminou em um governo interino alinhado aos interesses da Reforma Empresarial. Inicialmente, a redação da BNCC contava com a participação de especialistas, de acadêmicos, da comunidade escolar (estudantes e docentes da educação básica) e sociedade civil. Posteriormente, dado às mudanças políticas, o diálogo entre as instâncias do Governo e as comunidades interessadas foi substituído pelo contato direto com organizações empresariais das quais os autores nomeiam Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2018). A manobra política contaminou o processo de redação do texto e resultou na imposição de uma normativa advinda de interesses econômicos, mas disfarçado de negociação democrática (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2018; Freitas, 2018; Silva Júnior; Eres Fernández, 2019; Szundi, 2019).

Essa situação ilustra uma maneira de exercer a política curricular que vai além do jogo democrático ou da simples imposição autoritária prevista por Sacristán (2000). Isso ocorre por ser característica do neoliberalismo atual aproveitar-se do regime democrático para corroer suas instituições de modo a tomar a frente nas decisões políticas (Freitas, 2018). Por consequência

desses eventos, a primeira versão da BNCC que vinha sendo discutida desde 2015 foi reelaborada em 2016 apresentando as modificações sugeridas pelos participantes da consulta pública, já a versão final apresentou graves divergências entre as escritas anteriores. No campo das linguagens, houve uma supervalorização do componente língua portuguesa, já que é uma das disciplinas avaliadas pelos exames nacionais e internacionais, junto com matemática. Por outro lado, houve um reducionismo no âmbito das línguas estrangeiras, pois o componente homônimo foi substituído pelo componente língua inglesa. Assim, essas são as três disciplinas de oferta obrigatória pela BNCC (Brasil, 2018) no Ensino Médio.

Ao comparar a segunda versão da publicação com a versão final, Szundi (2019) aponta as ambiguidades da redação das competências gerais da BNCC ao usar conceitos que remetem a uma educação emancipadora, mas que no contexto do documento e das políticas educacionais vigentes como um todo, não podem ser lidas dessa maneira:

No entanto, se, por um lado, grupos verbais como *utilizar os conhecimentos, entender e explicar a realidade e fazer escolhas alinhadas* e grupos nominais/substantivos como *projeto de vida, liberdade, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, determinação* inscrevem a BNCC em ordens de indexicalidade relacionadas à ideologia neoliberal, por outro, outras escolhas linguísticas presentes nesses mesmos objetivo, tais como *continuar aprendendo, colaborar para a construção, consciência crítica, princípios éticos democráticos inclusivos sustentáveis e solidários* apontam para ordens de indexicalidade relacionadas à vertentes sócio-históricas da linguagem e dos processos de ensino aprendizagem (Szundi, 2019, p. 126 – grifos da autora).

A mistura conceitual caracteriza a atuação processual do neoliberalismo, pois ao inserir terminologias progressistas ao discurso neoliberal distorce seus valores, confundindo o leitor. Esse procedimento é utilizado na BNCC (Brasil, 2018) ao associar temas como igualdade social de raça e gênero aos objetivos meramente instrumentais como a própria noção de competência (Szundi, 2019). Colaborando com a análise, é interessante notar a substituição da linguagem visual impressa na versão final da BNCC, pois como demonstra a pesquisadora, a representação gráfica deixa de remeter aos ciclos de aprendizagem para usar elementos gráficos que remetem à uma estrutura isolada de desenvolvimento cognitivo do conhecimento.

Outra observação relevante da pesquisadora são as exclusões que a versão final da BNCC (Brasil, 2018) sustenta, como a ausência do componente Língua Estrangeira Moderna, que apaga a presença das línguas estrangeiras no país em detrimento do inglês e aspectos das relações de poder que eram contemplados ao longo das versões anteriores. Analisando um trecho de contextualização da área de linguagem, fica nítido como a redação se ancora em generalizações para não se comprometer com uma leitura progressista dos termos utilizados Szundi (2019, p. 136, grifos da autora) afirma:

A ideia de que as práticas de uso das língua(gens) *instauram relações de poder* que podem incluir ou excluir, legitimando as identidades e práticas sociais de certos grupos em detrimento daquelas rotuladas como inferiores ou marginais (excerto 3) foi apagada da versão final da BNCC e substituída por uma menção mais geral sobre a necessidade de *promover o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área* conforme a *capacidade de abstração dos estudantes* se desenvolva (excerto 4).

Para a autora, essa manobra na escrita da versão final pode ser uma forma de adequar o texto para qualquer situação de aplicação. Porém, é possível considerar que também seja uma maneira de satisfazer grupos conservadores como Escola Sem Partido, já que, junto aos conglomerados empresariais, interviram diretamente na versão final do texto.

Em relação ao ensino de língua espanhola, a escrita final da BNCC (2018) traz grandes prejuízos. Primeiramente, por não ter um capítulo destinado a língua espanhola. Em segundo lugar, por manter a língua como opcional sem definir seu contexto de atuação e, por fim, ao desdobrar os efeitos de sua exclusão na ausência de oferta do material didático através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da ameaça de retirada da língua do ENEM, um espaço de visibilidade e que gera oportunidade de escolha para os estudantes ao realizar a prova. Consoante a Silva Júnior e Eres Fernández (2019, p. 202),

pelo histórico de construção da BNCC, pelo menos nas duas primeiras versões, a língua espanhola tinha espaço no documento. Isso pode ser comprovado ao analisar, nas páginas finais, os nomes de redatores e leitores críticos da área de espanhol convidados para as versões iniciais. Portanto, em algum momento, o desenho da proposta pedagógica foi modificado, e, com isso, alguns componentes curriculares foram omitidos.

É indispensável lembrar, assim como fazem os autores, que a publicação da BNCC é parte dos procedimentos da Reforma do Ensino Médio, que por si só já causou grandes perdas pedagógicas e estruturais no ensino, bem como foi responsável pela revogação da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola. Além disso, junto com a versão final da BNCC, a Reforma simboliza uma descontinuidade das políticas públicas educacionais, o que no descaso com a língua espanhola significa por exemplo: ignorar a vasta região de fronteira onde o idioma é falado, nos quais os estudos hispânicos seguem tendo um papel mediador importante; enfraquecer as políticas econômicas e culturais forjadas a partir de acordos do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), dos quais a oferta do espanhol é parte integrante; privar os estudantes da possibilidade de escolha; reduzir o campo de trabalho docente; limitar a prática social e cultural através do espanhol que representa uma aproximação identitária com

as regiões que falam o idioma na América Latina; e aumentar a carência na oferta de material didático, entre outros prejuízos (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019).

Os autores lamentam as perdas elencadas e entendem que a retirada do espanhol do documento se relaciona à ideia de que a ênfase na língua inglesa, supostamente, gera ganhos econômico, pois é uma língua de uso global. Nessa perspectiva, afirmam que:

Todavia, consideramos que a ausência do espanhol na BNCC pode ser positiva, por alguns motivos: (a) não obriga os docentes a um trabalho que tenta padronizar o ensino e direcionar a uma prática comunicativa da língua; (b) permite que as escolas e docentes sigam as orientações e princípios teóricos propostos em documentos como as OCEM (BRASIL, 2006), pois acabaram sendo os únicos documentos específicos para pensar a área do espanhol [...] e (c) possibilita que os especialistas da área de ensino do espanhol idealizem uma contra(proposta) à da BNCC, mais coerente com o que entendemos que seja ensinar esse idioma no Brasil [...] (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019, p. 200).

Dessa maneira, os autores chamam a atenção para a importância da atuação docente no campo do espanhol, tanto na educação básica quanto no ensino superior, no que se refere à construção de uma política linguística que contraponha a proposta da BNCC (2018) seja defendendo a pluralidade linguística, seja proporcionando uma visão de educação humanizadora. Na análise de Silva Júnior e Eres Fernández (2019), a BNCC (2018) não foi capaz de gerenciar os interesses de diferentes atores do campo educacional, adotando um falso diálogo que colaborou para reforçar uma visão antiga das políticas educacionais nas quais há uma separação entre quem elabora as políticas e quem as executa. Uma movimentação em outra direção vem sendo registrada desde 2017 e culminou na inclusão do espanhol com língua opcional na atualização da Política Nacional do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024. Sem dúvida, os movimentos de professores junto às articulações das instituições educacionais foram fundamentais nesse processo.

As afirmações anteriores se respaldam na etapa de elaboração do currículo prescrito, mas também no currículo modelado pelos professores, pois para Sacristán (2000), os professores/as devem ser vistos como desenvolvedores do currículo ao invés de apenas executores. A etapa de modelação dos currículos é essencial, já que, é através da atuação docente que o currículo se realiza Sacristán (2000). Alguns aspectos podem influenciar nas possibilidades de desenvolvimento dos currículos pelos professores. É preciso considerar os diferentes graus de autonomia que cada nível de ensino proporciona. Por exemplo, um professor universitário pode ter mais participação na construção do currículo para seu nível, podendo apresentar soluções de implementação do currículo prescrito, bem como, ter uma margem mais extensa para adaptar suas propostas pedagógicas em comparação com a docência na educação

básica. Outro aspecto é a concepção epistemológica que cada profissional adquire ao longo de sua formação, além da sua capacidade de atualização em relação às mudanças de paradigma em cada área. Sacristán (2000, p. 178) afirma que:

Daí também a importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno dos temas curriculares, destacando os pontos de tensão nos quais os professores adotam uma direção ou outra, descobrindo seus significados prévios e os que despertam neles os currículos que têm que desenvolver.

Embora sejamos guiados por ideologias, independentemente, de escolhas racionais, ao enfatizar as questões curriculares na formação inicial e continuada evita-se que as crenças se sobressaiam nos momentos de tomadas de decisão. Sacristán (2000, p. 182), ainda alerta:

Na falta de uma preparação específica neste sentido, será o currículo oculto da formação de professores e o adquirido por experiência prévia os únicos elementos responsáveis por sua bagagem neste componente da formação profissional. Pelo simples fato de não se tratar esses dilemas epistemológicos na formação do professorado, se reforçam as concepções prévias dominantes.

Destarte, a definição de currículo modelado pelos professores segundo o autor, implica a correlação entre currículo prescrito, conteúdo, transposição didática e concepções epistemológicas sobre o processo de produção de conhecimento. Essa linha de raciocínio é evidente na educação básica, mas é menos evidente na educação superior, já que há uma necessidade menor de adaptar os conhecimentos e teorias estudadas para o perfil dos/as estudantes. Além disso, as negociações socioculturais são realizadas em diálogo direto entre discentes, docentes e instituição. De todo modo, o engajamento das licenciaturas na formação crítica de professores/as focada em interpretar, questionar e propor alternativas às prescrições curriculares, é essencial para que se tenha docentes ativos na educação básica que não se deixem convencer pelas ideologias dominantes postas na sociedade e nos currículos (Sacristán, 2000; Freitas, 2018; Silva Júnior; Eres Fernández, 2019).

É bem verdade que o ensino superior não está imune às investidas neoliberais, haja vista a constante precarização das universidades fato que, como já foi dito, induz à privatização. Uma ação direta nessa linha é o recente Projeto de Lei 3076/2020 proposto pelo Poder Executivo em exercício entre 2019-2022, que segue em tramitação e visa a instituir o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. O programa pretende abrir o financiamento das universidades para empresas privadas, o que segundo especialista, compromete a autonomia universitária financeiramente e nas suas atividades científicas (Sguissardi, 2020). Outra ação direta é a própria Reforma do Ensino Médio, pois em suas

disposições atrela a formação de professores à BNCC (Brasil, 2018), resultando na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Essa resolução, apesar de todos os problemas mencionados sobre a BNCC (2018), alinha as competências a serem desenvolvidas nas licenciaturas às competências da BNCC (2018) limitando a formação docente aos interesses da Reforma Empresarial. Essa medida atinge diretamente a composição curricular dos cursos de licenciatura que ficam associados aos conteúdos previstos na BNCC (2018) gerando grande retrocesso na proposta pedagógica dos cursos. Portanto, é preciso somar forças para apontar as contradições dessa concepção de educação que está em curso, ao mesmo tempo em que ações propositivas em torno a uma educação humanizadora sejam realizadas.

Dentre as ações registradas no intuito de contrapor a Resolução nº 2 de 2019 destacam-se as manifestações de associações de docentes¹⁵ e pesquisas que apontam o agravamento da racionalidade neoliberal na educação por meio do documento (Pires; Cardoso, 2020). Essas movimentações demarcam a rejeição a implementação da normativa, além de fomentar o uso de normativas anteriores (Resolução nº 2 de 2015) na elaboração e reformulação dos PPCs atuais. Sobre esse ponto, Freitas (2018, p. 138) assevera:

Por isso, a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcado no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com o apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo

O autor lamenta que a educação brasileira tenha que passar por experiências que já tiveram seu fracasso comprovado em outras partes do mundo, no entanto, ressalta que seu enfrentamento é necessário, sob condição de que, mesmo com resultados ínfimos, o projeto de educação neoliberal se mantenha. Sendo assim, uma opção de enfrentamento é através da abordagem crítica sobre a prescrição e modelação do currículo no ensino superior, posto que esse tipo de reflexão na formação docente pode respaldar atitudes conscientes e fundamentadas teoricamente quando os futuros profissionais estiverem em serviço.

Considero que os cursos de licenciatura, por terem sua autonomia resguardada tanto na elaboração curricular quanto em sua execução, podem suprir a demanda descrita e em alguns casos já realizam esse trabalho. Isso ocorre porque há uma etapa própria dos currículos nesse

¹⁵ Nomeadamente: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Disponível em: <https://encurtador.com.br/x2reF>. Acesso em: 21 jun. de 2024.

nível de ensino que não aparece na educação básica e, portanto, não é contemplada por Sacristán (2000), consiste nos currículos elaborados e modelados diretamente pelos professores, nesse caso os PPCs. Esse aspecto é importante por fortalecer a atuação dos docentes universitários sendo diretamente responsáveis por: interpretar de modo crítico e executar as diretrizes educacionais (do Estado e das Instituições); diagnosticar as necessidades dos discentes, bem como, acolher suas reivindicações; redigir e implementar o documento que será a referência para o curso; bem como modelar o currículo elaborado por seus pares.

É possível afirmar que, somente no âmbito universitário tanto a produção quanto modelação curricular são realizados pelos mesmos profissionais. Entendo que esse fator favorece a qualidade e implementação da proposta, pois ainda que haja divergência entre os elaboradores e seus pares, a autonomia de tais profissionais é preservada e incentivada. Ainda que o processo de aprovação dos PPCs seja burocrático, essa vantagem pode acelerar a adequação entre a proposta curricular e as demandas dos cursos, para além das avaliações.

A historiadora Diane Ravitch (2011), explica os motivos para a instalação de uma política de testagem nos Estados Unidos apontando a cultura da competição e o conservadorismo como elementos presentes no imaginário da população. De modo geral, as pessoas viram sua ideologia reforçada pelo sistema de *accountability*, em detrimento da implementação de referências curriculares mais progressistas que estavam em curso. O embate entre currículos que discutissem a formação das identidades de raça e de gênero naquele país ou a implementação de um sistema de responsabilização, teve como vencedora a testagem (Ravitch, 2011). De acordo com a pesquisadora, as diferentes formas de privatização fizeram com que nichos de mercado mantivessem um tipo de separação econômica e racial, bem como dificultou a inclusão de imigrantes e outras minorias no sistema educacional. Além disso, não houve alteração na qualidade do ensino, mas um esvaziamento da discussão sobre o que ensinar, sendo a disputa na conformação dos currículos substituída pela disputa entre professores/as, alunos/as e instituições. Em suas conclusões, Ravitch (2011, p. 257) afirma:

Na verdade, conforme fazemos do regime de testagem o nosso mestre, os nossos verdadeiros objetivos recuam cada vez mais. Pelos métodos atuais, nós podemos estar treinando (não educando) uma geração de crianças que rejeitam a aprendizagem, pensando que ela significa apenas trabalho tedioso, tabelas, preparação de testes e realização de testes. Então vamos começar com uma visão de educação que nós queremos para nossos filhos e sociedade. Para nos movermos em direção a essa visão, nós deveríamos prestar atenção à qualidade do currículo – ou seja, o que é ensinado. Cada escola deveria ter um currículo bem concebido, coerente e sequencial. Um currículo não é um roteiro de teatro, mas um conjunto de orientações gerais. Os estudantes deveriam engajar-se regularmente no estudo e na prática das artes e ciências: história, geografia, ciências, educação cívica, matemática, artes e línguas estrangeiras, bem como saúde e educação física.

Como alguém que escreve de dentro do sistema de implementação das reformas estadunidenses, Ravitch (2011) demonstra que os reformadores, enquanto representantes do Estado, em muitos casos, realmente acreditam que estão no caminho certo. Por isso, demoram ou são incapazes de notar o fracasso do trabalho que estão realizando. Segundo a autora, isso também pode acontecer com os professores que são incapazes de ir contra um sistema que lhes causa punição, já que é aparentemente o melhor e único caminho para uma educação de qualidade, ou quando são recompensados pelos resultados alcançados.

Por fim, diante das experiências negativas e das críticas à testagem, entendo que para enfrentar propostas únicas de educação que não valorizam a diversidade brasileira e as necessidades sociais que envolvem a escolarização e o ensino universitário é preciso alternativas que conjuguem diferentes conhecimentos e culturas na elaboração de currículos significativos, como será discutido na próxima etapa desta tese.

2.5 Currículo, diferença colonial e epistemologias outras

Na subseção anterior, expus as diferenças burocráticas entre o contexto escolar e o contexto universitário. Nesta subseção, ressalto as diferenças no processo de fixação dos conteúdos e conhecimentos presentes em cada ambiente educacional com ênfase no ensino superior. Nas universidades, normalmente, parte-se de variadas linhas teóricas de estudo das disciplinas acadêmicas com base no desenvolvimento do conhecimento científico de cada área cotejando as afirmações que mais se sustentam. Assim, os livros e autores mais representativos de cada campo são tomados como referência para construção do conhecimento. Enquanto que nas escolas, parte-se das linhas teóricas mais aceitas pela comunidade acadêmica para realizar uma transposição desse conhecimento aos níveis escolares de acordo com o processo pedagógico instituído em cada escola e das escolhas dos/das professores. Os livros didáticos costumam ser referência nesse processo.

Apesar das diferenças mencionadas, no transcurso curricular é notável a proximidade nos procedimentos adotados em cada esfera educacional e a influência da universidade sobre a escola. No entanto, considero que há uma interdependência entre ambos os contextos que fica mais evidente quando se trata dos cursos de licenciatura. Nessa situação, a escola também modifica as investigações universitárias ao indicar lacunas na formação de professores, na produção de conhecimento e sua relação com o ensino básico ou na necessidade de se apropriar de conhecimentos que extrapolam os limites das disciplinas e da academia. Essa apropriação pode ser necessária para suprir novas demandas no âmbito educacional como a negociação

cultural e a necessidade de contemplar novos perfis docentes e discentes. Na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o diálogo entre universidade, escola, movimentos sociais e sociedade civil é imprescindível para cumprir as proposições da Lei, já que têm um caráter educativo para além do ambiente escolar.

As abordagens da teoria curricular, atualmente, não podem negar o componente cultural seja na perspectiva da diversidade que está cada vez mais em contato, seja pela dissolução das fronteiras entre conhecimento formal e conhecimento informal introduzido pelo ambiente sociocultural. Em outras palavras,

A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais - sistemas de significação - implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. A crítica curricular torna-se, assim, legitimamente, também crítica cultural (Silva, 1999, p. 142).

Nesse sentido, a escola não pode ficar à parte dos discursos produzidos na sociedade, de modo que deve ser um lugar de debate sobre as consequências e abrangências de tais discursos, sobretudo, no que se refere à construção de identidade e alteridade em diferentes grupos sociais. Com isso, a escola e o currículo passam a refletir, de modo mais intenso, as contradições e debates sociais. É nesse sentido que Silva (2001) vê o currículo como uma forma de fetiche, ou seja, de realização do que se pretende ter na sociedade.

A defesa da concepção de currículo como fetiche, para Silva (2001), ocorre ao remeter o termo a sua etimologia que significa feito ou feitiço, isto é, um artefato capaz de realizar coisas, um ato realizado. Nesse sentido, do mesmo modo que determinados artefatos eram tidos como poderosos, mágicos para as culturas nativas na época colonial e sofriam o desdém dos colonizadores que tentavam desmistificar seus supostos poderes, mesmo desejando tais poderes, o currículo teria a capacidade de realizar o que nele é projetado, ao ser construído de acordo com os desejos de seus criadores, os partícipes da escola (Silva, 2001).

O autor também reconhece a concepção de fetiche advindo da mercadoria, consumo pelo consumo quando o rastro da produção se perde e só importa o lucro e o desejo de posse. Porém, Silva (2001) inverte a lógica e coloca fetiche, advindo tanto da ideia mercadológica quanto da ideia sexual, como algo a ser conquistado e valorizado, neste caso o currículo não seria apenas consumido ou cobiçado, mas elaborado, construído de acordo com as possibilidades que a cultura enquanto significação possa prover. Assim, encontra-se seu rastro de produção e normaliza-se a inserção de elementos culturais que cada construção curricular deseja inserir em sua realidade de acordo com os sentidos que defendem. Não há necessidade

de desfetichizar, mas de saber deliberar a significação a partir do currículo (Silva, 2001). Dessa maneira, a composição curricular não ocorre pela seleção de conteúdos ou conhecimentos, mas pelo acordo do que é importante debater na escola.

Cabe salientar que esse debate ocorre tanto na esfera de tomadas de decisão durante a elaboração curricular quanto na esfera pedagógica ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, se faz necessário considerar a concepção de cultura como híbrida, ou seja, como explicam Lopes e Macedo (2011, p. 214):

as culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-lo. Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total.

Considerando a impossibilidade de fixação da cultura, e, portanto, do próprio currículo enquanto produção cultural, o movimento a ser feito gira em torno dos discursos que se quer presentes na escola. Do mesmo modo que não é possível encerrar uma cultura, tampouco é possível fixar identidades e as identidades presentes no âmbito escolar, pois os processos de identificação não são estáticos. Com isso, as representações e reivindicações de grupos sociais devem estar presentes na medida em que alcançam novos espaços.

É nesse sentido que o currículo passa a ser visto como um território contestado ou em disputa (Arroyo, 2013), pois se é um lugar de poder logo, é um lugar almejado. Dessa maneira, a contestação do que está estabelecido no currículo é permanente, haja vista, os diferentes interesses dos grupos sociais que não estão representados ou que entendem merecer mais oportunidades. Ao mesmo tempo, a disputa por espaço é constante, já que não é possível comportar tudo que é considerado importante pelos distintos setores sociais. Porém, além de estar presente é necessário que faça sentido, é necessário que seu rastro seja compreensível para os demais grupos com os quais se convive.

Devido à complexidade das sociedades atuais o debate sobre o currículo escolar pode se estender sem que haja consenso ou compreensão das motivações de grupos antagônicos. É nesse viés que Arroyo (2013) fala em território em disputa, pois, para o autor, o debate curricular é também uma forma de politização da educação e do próprio processo educacional. Segundo o autor, a disputa acontece entre sujeitos da ação educativa. Envolve, portanto, a deliberação de diretrizes, a organização do sistema educativo, a formação de professores, a opção pela disciplinarização ou outro modelo organizativo das atividades, a definição de ciclos

e séries ou adesão a formas alternativas de classificação dos alunos, bem como a vinculação de discursos aos quais a escola deve corresponder (Arroyo, 2013).

Dessa maneira, o autor defende a compreensão conjunta de cultura e conhecimento, de modo que os estudantes se identifiquem com a escola. Ao mesmo tempo, defende que os professores em sua formação não sejam moldados para atuar de uma maneira única e definitiva, considerando apenas sua disciplina e seu conteúdo técnico como importante, mas que saibam reconhecer as necessidades e potencialidades de seus alunos, além de entender que a precarização da vida desses estudantes indica a precarização de seu trabalho e de suas próprias vidas. Com isso, nota-se que Arroyo (2013) se preocupa com a forma como a sociedade e os sujeitos da educação pensam a escola. Nas palavras do autor:

A memória e a cultura docentes trazem a marca da cultura que vinculou educação, docência com padrões de conhecimento, de civilização, de poder, de trabalho e, sobretudo, classificação social. Por aí avançamos para uma visão mais politizada dos processos de conformação das identidades e culturas de mestres e alunos. Estes desde o pré-escolar terão de aprender-se alunos ou destinatários desses vínculos políticos entre educação, civilização, esperança do futuro da nação se bem educados (Arroyo, 2013, p. 428).

Nesse sentido, pesquisar os significados atribuídos à escola é compreender como a significação ocorre na própria cultura. De acordo com Arroyo (2013), o desafio contemporâneo consiste em traçar associações que valorizem os coletivos populares, pois são os principais beneficiários da educação pública. O pesquisador resgata momentos importantes dos estudos do currículo como a Pedagogia Crítica para lembrar a necessidade de repolitização dos currículos, da formação e atuação docente, bem como dos próprios estudantes. Seja na identificação das relações de poder, na afirmação das identidades ou na busca por justiça social, para Arroyo (2013), é importante que a escola e os currículos reverberem e recebam as culturas populares de docentes e discentes, pois essa é uma maneira de garantir o direito a saber-se, isto é, a reconhecer e significar as trajetórias individuais e coletivas. Ao pensar caminhos para tal realização o autor defende que:

Se os currículos fizeram parte de uma política de ocultamento e desfiguração da memória real podem fazer parte de uma política de sua recuperação. Sobretudo, em tempos em que a recuperação da memória se tornou uma das reivindicações mais politizadas pelos coletivos socio-étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, do campo e das periferias. Tendo sensibilidade para conhecer e respeitar a especificidade das lutas de cada coletivo pela especificidade de sua identidade coletiva, o currículo pode ser um dos lugares políticos de práticas e projetos de memórias deixadas por tanto tempo à margem do núcleo-tempo-espço curriculares (Arroyo, 2013, p. 359).

Considerando a formação docente, a escola e os currículos como espaços de significação a partir do reconhecimento da cultura, bem como de sua relação com a produção de conhecimento, da identidade e da diferença, nesta tese cabe pensar como esses fatores influenciam nas decisões do ensino de língua espanhola como língua estrangeira no Brasil. Quais significações estamos colocando em debate nas universidades e escolas? Quais significações estamos privilegiando ou omitindo nos currículos da formação de professores?

No campo da Linguística Aplicada (LA), essas indagações são postas por Landulfo (2022) ao recapitular o papel das teorias do currículo e suas contribuições na atualidade. Segundo a autora, é fundamental entender que não há neutralidade na elaboração curricular e que sua estrutura ainda remonta aos princípios euro-norte-centrados que se sustentam no ideal de modernidade. Com base nos Estudos Decoloniais, a pesquisadora alerta que, a empresa colonial estabeleceu um único padrão de produzir ciência, um modelo universal, invisibilizando todas as demais epistemologias, garantindo o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza (Landulfo, 2022). Sendo assim, a diferença colonial se estabeleceu também na conformação de instituições como a escola e a universidade, reproduzindo nestes espaços padronizados de conhecimento e racialização, já foi mencionado em outras seções, além de garantir privilégios aos que sempre foram beneficiados com a estrutura social desigual e seguir excludente com os marginalizados.

Uma possível abordagem para o ensino de línguas que questione as injustiças sociais e promova o acesso a epistemologias outras pode ser encontrada na proposta decolonial:

A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente. É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir. Devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza. Enfim, o currículo é espaço de poder, porque legitima vozes e, assim, determina quem pode dizer algo ao mundo. Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, consequentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo (Landulfo, 2022, p. 101).

Nessa perspectiva, a autora defende que a decolonialidade pode ser uma forma de valorização da cultura local, o que no contexto brasileiro, abrange as proposições das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 desde uma compreensão dos grupos subalternizados e colonizados

em relação às sociedades atuais, de modo a se opor às hierarquizações sociais. Considerando a educação linguística em espanhol, o alcance dessas reflexões é ainda maior, já que, pode deixar proeminente as relações étnico-raciais em grande parte da América Latina, os desafios e contribuições dos pensamentos indígenas e afro-diaspóricos na sua diversidade. Com base nos pressupostos da decolonialidade, Landulfo (2022, p. 98) atualiza a definição curricular projetando sua potencialidade na educação linguística:

Apesar de o currículo não responder por tudo o que ocorre na sala de aula, ele certamente propõe o que deve ser feito. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. Mas, como produtor de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tomamos e naquilo que nos tomaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Entendo que atualmente a concepção de currículo não pode se distanciar da produção de identidades como afirma a autora, seja para construir sociedades mais inclusivas ou não. Seguindo esse viés, ainda no campo teórico da LA, Matos e Silva Junior (2019) estabelecem uma relação direta entre a valorização das identidades minoritárias ou minoritarizadas, o reconhecimento da diversidade linguística e a abordagem decolonial no âmbito do currículo, e especificamente, no trato de materiais didáticos que provocam reflexão sobre identidades raciais, de gênero e de valorização do território latino-americano, nas palavras dos autores:

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica (Matos; Silva Junior, 2019, p. 106).

As proposições abrem espaço para que os currículos tenham como foco as vozes latino-americanas em contextos em que a língua espanhola possa ser vislumbrada como uma língua do sul epistêmico em diálogo com outras zonas do saber, sem hierarquização, mas conscientes dos próprios saberes. Até aqui, Silva (1999; 2001), Lopes e Macedo (2011) e Arroyo (2013) tratam da potencialidade dos currículos de modo geral. Já Matos e Silva Junior (2019) e Landulfo (2022) se dedicam ao currículo de línguas. Mas, retomando os questionamentos anteriores, como projetar no currículo da licenciatura em Letras/Espanhol epistemologias outras que fundamentem o trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Como estamos

significando este artefato cultural chamado currículo para além de um instrumento burocrático? Quais diálogos são promovidos e podem se expandir socialmente?

Arroyo (2013) defende que a produção de conhecimento dentro dos movimentos sociais influencia a cultura e tenciona a elaboração curricular, de modo que, as pautas sociais passam a compor a formação escolar, no que se refere ao entendimento de sua importância, complexidade e interesse dos diferentes grupos civis. Tanto os autores citados como pesquisadores da interculturalidade e da decolonialidade (Walsh, 2019; Mignolo, 2020) consideram que conhecimentos para além do acadêmico são uma forma de romper com conhecimentos únicos, a exemplo dos saberes indígenas e diaspóricos, nas suas diversidades.

Nesse viés, Mignolo (2020) argumenta que, para além da subalternização econômica, política e cultural, a empresa colonial traçou uma linha de diferença intelectual entre contextos colonizados e colonizadores, impedindo qualquer forma de racionalidade fora dos moldes europeus e eurocêtricos. Assim, afirma Mignolo (2020, p. 219):

A diferença colonial marcou os limites do pensamento e da teorização, a não ser que a epistemologia moderna (filosofia, ciências sociais, ciências naturais) fosse exportada/importada para aqueles locais onde o pensamento era impossível (porque era folclore, magia, sabedoria e afins).

É possível compreender que, nesse raciocínio, a crítica ao eurocentrismo implica não apenas apontar sua articulação entre a ideia colonial de raça e a divisão social do trabalho resultantes na colonialidade do poder (Quijano, 2005), mas na legitimação de outros conhecimentos que a diferença colonial silenciou. Conhecimentos esses existentes antes da colonização, em seu processo de expansão e na contemporaneidade.

A teorização dos estudos interculturais visa a alcançar essa legitimação por considerar segundo Walsh (2019, p. 9), as particularidades do termo interculturalidade:

Como tal, essa configuração conceitual é, por si mesma, "outra". Em primeiro lugar, porque provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêtricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global.

Elaborado no contexto da educação intercultural indígena na região do Andes e, em especial no Equador, a autora aponta que o conceito supõe uma atuação intelectual e política (identitária e cultural) configurando a noção de "interculturalidade epistêmica". As definições apresentadas caracterizam também o que vem sendo denominado de epistemologias outras. São

constructos intelectuais, teóricos e analíticos forjados para além da lógica colonial e do cânone acadêmico, com o compromisso de romper com o domínio eurocêntrico do saber, mas sem limitar-se às problemáticas da diferença colonial. Ainda que dialogue com os saberes institucionalizados, são agendas epistêmicas próprias de determinados grupos étnico-raciais que a partir de suas cosmologias interpretam as sociedades nas quais estão imersos, considerando os variados campos do saber.

No Brasil, há muitos pesquisadores/as negros e indígenas que sistematizam os conhecimentos obtidos em suas vivências, epistemologias e luta por direitos sociais em prol de um diálogo cultural. No livro *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)* de 2012, Daniel Munduruku se utiliza da narrativa epistolar para se dirigir aos povos indígenas, em especial e, aos não indígenas, de modo geral, contando como as memórias da convivência entre a sociedade majoritária e as sociedades indígenas são divergentes diante da forma como as experiências de cada contexto afetam ambas as populações. O autor se utiliza de uma linguagem aproximada à oralidade para interagir com os leitores indígenas sem se afastar das exigências acadêmicas (Munduruku, 2012). A escolha narrativa aponta a preocupação em unir formas de saber até então opostas. Assim como nas culturas indígenas em que se ensina e se aprende de forma concreta com as gerações anteriores e seus saberes acumulados, em sua pesquisa, Munduruku entrevistou líderes indígenas para compreender a importância dos movimentos indígenas para a sociedade brasileira. Nessa conversa, o autor identificou o caráter educador do movimento, tanto no sentido interno, ao politizar a população indígena para se defender e atuar na sociedade em que está inserida, quanto no sentido externo aos povos indígenas, reformulando a imagem que se tinha de suas culturas para uma população que, até então, via os indígenas como um grupo a ser exterminado ou assimilado.

Conceitualmente, Munduruku se fundamenta na tríade memória, identidade e projeto (elaborada pelo antropólogo Gilberto Velho) para demonstrar o processo educativo realizado internamente pelos movimentos indígenas. Em relação à memória, o autor afirma que, embora haja demandas próprias de determinados territórios ou etnias, a vivência e a história indígena preservam um caráter coletivo, sendo que a conformação do movimento social indígena foi o ensejo para resgatar e registrar essas memórias (Munduruku, 2012).

O resgate da memória corroborou com o processo de construção identitária sob a denominação indígena ou mesmo índio, resultando no fortalecimento por demandas políticas para esse grupo social. Nesse sentido, Munduruku (2012) explica que havia uma rejeição ao termo índio devido a sua concepção colonial que atribuía características depreciativas às populações assim denominadas. A recusa ao termo somada aos conflitos étnicos ou de

posicionamento a respeito das condições dos indígenas, enfraqueciam a busca por direitos. A partir da ressignificação do termo índio como uma identidade coletiva na sua diversidade e da apropriação do termo indígena como autodenominação dos movimentos, foi possível explicar a singularidade de cada etnia em equilíbrio com a identidade coletiva indígena. Esse discernimento possibilitou a atuação política da população indígena em conjunto, atuando em várias frentes: educação, moradia, cultura, preservação ambiental, do território e etc.

Munduruku (2012, p. 49) afirma que: "quando juntamos os fragmentos da memória nisso que chamamos identidade, precisamos ter em mente que precisamos também de um projeto". Segundo o autor, o projeto dos movimentos indígenas se centra em dois objetivos principais: formar novos quadros para dar continuidade às demandas dos povos indígenas (o que vem acontecendo através dos processos descritos anteriormente) e educar a população brasileira para a existência dos diferentes povos indígenas. Conforme demonstra o autor:

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar — e, portanto, denunciar — a diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p. 222).

O reconhecimento da diversidade linguística implica diretamente na compreensão de que o Brasil é um país plurilíngue e que se há um predomínio da língua portuguesa não foi por causas “naturais”, mas por imposição violenta e pela invisibilidade das línguas indígenas. Já o reconhecimento da diversidade cultural, fez com que toda a sociedade precisasse se dedicar a entender as culturas indígenas como parte da identidade do país e não como um problema isolado de grupos externos às demandas nacionais. Para Munduruku (2012), a aprovação da Lei 11.645/2008 materializa o caráter educativo dos movimentos indígenas por ser uma conquista do movimento que reflete a educação interna do grupo, bem como, por ser uma ferramenta de educação sobre as relações étnico-raciais entre indígenas e não indígenas no Brasil. As escolhas teórico-metodológicas do autor são indispensáveis para estabelecer um diálogo entre conhecimento acadêmico e os conhecimentos produzidos e sistematizados pelos povos indígenas.

No livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação* (2019), a autora Nilma Lino Gomes, faz um percurso semelhante para apontar o papel educador que os Movimentos Negros vêm desempenhando na sociedade brasileira no que se refere às relações étnico-raciais, no desenvolvimento da sociedade e na construção de conhecimento.

Para tanto, Gomes (2019) se baseia nas teorizações de Boaventura de Souza Santos para delinear a forma emancipatória de conhecimento forjada nos movimentos sociais. A autora diferencia o que seria um conhecimento regulatório, próprio da modernidade que se afasta do mundo para entendê-lo, do conhecimento emancipatório que se caracteriza pelo mergulho no mundo, por experimentar, saborear e saber através desse processo, teorizando sobre ele ou não. Em sua pesquisa, elucida que os conhecimentos emancipatórios também se constituem na modernidade, mas são marginalizados por essa forma de racionalização, nesse sentido, há diferentes maneiras de racionalizar ambas as formas de conhecimento como descrito em Gomes (2019, p. 49):

Nesse caso, o que estamos considerando como “saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro”? Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes. No Brasil, desde o processo colonial, atravessou o regime da escravidão, se fez presente na República e permanece no Brasil - e em outros países do mundo - até os nossos dias. Desse modo, a raça é vista como uma dimensão estruturante da sociedade brasileira e do processo colonial das américas (QUIANO, 2005).

De acordo com a autora, a primeira intervenção dos Movimentos Negros foi inserir a discussão racial no campo político promovendo visibilidade a um problema social antes negado pelo discurso da democracia racial. Tornar a desigualdade racial e o racismo algo discutível foi o primeiro passo para vislumbrar uma sociedade mais justa. Essa movimentação também foi essencial para a conquista de direitos, de ações afirmativas e de reparação histórica. Gomes (2019), ainda menciona que a discussão sobre a abolição da escravatura a partir das tensões geradas pelas revoltas negras dentro do sistema escravista e pelos abolicionistas negros também configuram uma nova linguagem ao tratar a história brasileira resguardando o protagonismo da população negra em sua emancipação.

Um segundo ponto de construção de conhecimento se refere à identidade étnico-racial, tanto do ponto de vista do pertencimento e autoafirmação quanto na denúncia do racismo cotidiano. É importante mencionar que essa mobilização gerou questionamento em toda sociedade brasileira sobre sua composição e identidade étnico-racial colaborando para nos repensarmos enquanto nação não apenas no que se refere à cor da pele, mas também, em relação às nossas raízes e projeção de futuro. Por fim, Gomes (2019, p. 54) aponta:

Os saberes estético-corpóreos fazem parte de uma série de lutas e ensinamentos das mulheres negras. Numa articulação internacional, as mulheres negras antirracistas construíram politicamente o Dia da Mulher Afro-latino-americana e Afro-caribenha, dia 25 de julho. No Brasil, essa data ganhou uma amplitude institucional e passou a fazer parte do processo de reeducação do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento da luta das mulheres negras.

Considerando o protagonismo das mulheres negras na elaboração dos conhecimentos estético-corpóreos é importante evidenciar a articulação entre esses saberes na diáspora afro-latino-americana, uma vez que é uma forma de potencializar o diálogo intercultural crítico entre Brasil e contextos hispano-falantes através da educação linguística em espanhol. Para a autora, os conhecimentos estético-corpóreos abarcam as ações que visibilizam e valorizam a estética negra tanto no aspecto corpóreo quanto artístico, intelectual, político e educacional, ou seja, é uma forma de ocupar espaços usando-se de estratégias que driblam e combatem o poder histórico colonial fazendo-se valer dos direitos alcançados.

Além das articulações internacionais, a pesquisadora cita como exemplo a mobilização pelas cotas universitárias que fez a juventude negra e os movimentos negros se unirem na busca de reparação. Momento esse em que seus corpos ficaram em evidência ao ocupar espaços de poder como a universidade pública, gerando reflexão em toda sociedade e, inclusive, movimentos de retaliação por parte de pessoas brancas, até então, consideradas aliadas. Nesse caso, o conhecimento estético-corpóreo foi usado como forma de resistência no espaço acadêmico (Gomes, 2019).

Gostaria de incluir uma experiência pessoal que acredito ilustrar o alcance dos conhecimentos estético-corpóreos como parte das ações educadoras dos movimentos negros. Durante a graduação em Letras/Espanhol me interessei por estudar as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de língua espanhola. Por orientação de uma professora do departamento de sociologia, fui até a sala do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (como era denominado naquela época), pois segundo a professora naquele espaço havia um acervo sobre relações étnico-raciais. No primeiro livro que abri, havia um capítulo sobre a pressão estética sofrida pelas mulheres negras para alisar o cabelo. Foliei algumas páginas e estranhei a argumentação, afinal, na minha concepção de mulher branca que até então tinha um letramento racial acrítico, praticamente toda mulher sofre essa pressão e vive insatisfeita com o próprio cabelo. No segundo livro que foliei, havia um capítulo sobre os efeitos da discriminação do cabelo afro. Pareceu-me curioso, observar tal repetição. Em minha interpretação, era um tema puramente estético e, portanto, não necessariamente acadêmico, não entendia porque se repetir. No terceiro livro que foliei, havia um capítulo sobre a importância da estética *Black Power*. Eu

já não tinha mais como apenas foliar aqueles livros, precisava entender aquelas argumentações que por minhas vivências não era compreensível.

Com as experiências e leituras posteriores, hoje posso afirmar que os discursos feministas que me atravessavam não foram suficientes para que eu considerasse uma questão estética importante politicamente e academicamente, em particular para mulheres negras. Talvez pela pouca idade à época ou por se tratar de um primeiro contato com tais discussões, demorei entender as intersecções de gênero e raça que aqueles textos faziam. No entanto, considero que foi o primeiro processo de letramento racial crítico que vivenciei, pois, aquelas escritas de mulheres negras fizeram com que eu identificasse minha contradição: concordar que a pressão estética é real para todas as mulheres, mas não admitir as particularidades e perversidades que atingem as mulheres negras. Após a leitura completa do capítulo sobre estética *Black Power*, percebi que as relações étnico-raciais iam muito além do que estava imaginando e que eu tinha muito o que aprender. Considero que as experiências no ambiente universitário foram e continuam sendo essenciais nesse processo. Segundo Gomes (2019),

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Gomes, 2019, p. 92).

Os conhecimentos dos movimentos negros enquanto chaves de leitura da sociedade brasileira e da educação escolar e universitária podem contribuir para construção de currículos decoloniais e para fomentar o diálogo intercultural crítico no sentido de gerar compreensão entre diferentes grupos raciais e culturais, possibilitando a reflexão e ação a partir da sensibilização, conscientização, reparação e responsabilização diante das diferenças coloniais, no contexto brasileiro e hispano-falante.

Na mesma direção, conhecimentos não acadêmicos produzidos em contexto quilombola também trazem uma visão própria e ampla do que é a sociedade brasileira e sua relação com o conhecimento. Para demonstrar sua forma de compreender a construção de conhecimento de modo orgânico, Antônio Bispo explica que nos quilombos, mais que decolonizar as sociedades, a preocupação está em pensar propostas contra-coloniais que dialoguem sempre que possível com a sociedade majoritária, mas que não se rende a ela. O autor quilombola e ativista ainda acrescenta (Bispo, 2019, p. 24):

Eu fui um camarada que aprendeu muita coisa desmanchando as coisas. Eu desmanchava uma esteira pelas bordas e refazia a esteira. Todas as coisas que nossos mais velhos precisavam mais, eles mandavam que nós desmanchásemos e refizéssemos. Porque é também desmanchando que a gente aprende a fazer. Meus mestres e minhas mestras me ensinaram assim. Mas desmanchamos coisa que já está pronta. O que não está pronto não desmanchamos: a gente impede de fazer. [...] Na nossa compreensão a colonização não é um fato, é um processo histórico. Nós não perdemos nessa história. Então, como é que eu vou desmanchar o que não está feito? Eu vou impedir que seja feito.

Nessa fala, o autor alerta para o fato de que o processo colonial ou as estruturas fundadas nesse processo seguem vigentes, de modo que não é um fato acabado, mas um processo a ser combatido, por isso prefere usar o termo contra-colonial.

Entre as formas de contra-atacar as colonialidades cotidianas, o autor menciona o ato de nomear como arma de combate (Bispo, 2019, p. 25):

O colonialista gosta de dominar. Uma das armas do colonialista é dar nome. Em África, nós não éramos chamados de negros antes de o colonialista chegar. Tínhamos várias denominações, autonominações. E o que os colonialistas fizeram? Denominaram: chamaram todo mundo de negro. E eles usam uma palavra vazia. Uma palavra sem vida, que é para nos enfraquecer. Nossas palavras são vivas. Por exemplo, quando os povos originários diziam "Pindorama", eles queriam dizer "Terra das Palmeiras". Quando os colonialistas os chamam "índios", usam uma palavra vazia, uma palavra sem vida.

[...]

Para colocaresse nome, os colonialistas desenvolveram pensamentos. E nós também. E é disso que vou falar agora: do pensamento sintético e do pensamento orgânico. Estou colocando nomes. Se uma das armas dos colonialistas é colocar nomes, coloquemos nomes neles também. E coloquemos nomes que os enfraquecem. Se eles disserem: "não gosto que me chame assim", nós responderemos: "ótimo, mas também não me chame assim". Se o colonialista me chamar de negro chamarei ele de branco.

Em sua reflexão, Bispo se utiliza do poder da linguagem, da construção de sentidos e da significação a partir da palavra para mobilizar o senso crítico das pessoas em relação ao ato de nomear, em um primeiro momento, como dominação e, em um segundo momento, como ação diante do comportamento colonizador. O autor explica que o pensamento sintético é fragmentado, por isso aceita apenas o que se enquadre em sua descrição. Enquanto que o saber orgânico diz respeito ao ser, aos ciclos da vida e a como as coisas são na sua completude sem precisar anular outros saberes para se validar.

Apesar de reconhecer os embates epistemológicos, o autor defende a confluência entre saberes quilombolas, indígenas, acadêmicos, entre outros, de forma plural, sem hierarquização. Ainda que demonstre apreço ao Encontro de saberes, iniciativa que promove o diálogo entre saberes não acadêmicos com a universidade, preza pelos conhecimentos adquiridos com seus mais velhos e com a forma orgânica de elaborá-los e transmiti-los. Assim o autor complementa:

“Essa lógica é organizada em começo, meio e começo. Minha geração avó é começo, minha geração filha é meio e minha geração neta é começo, de novo” (Bispo, 2019, p. 27), desse modo os conhecimentos quilombolas são vivenciados e mantidos.

Os conhecimentos gerados no interior dos movimentos indígenas, movimentos negros e quilombolas no Brasil são exemplos de respostas às tensões sociais que reverberam nos currículos educando a sociedade a partir das experiências e produções dos grupos minoritários ou minoritarizados.

Uma mobilização semelhante ocorre nos países hispano-falantes. Segundo Walsh (2012), a articulação dos movimentos sociopolíticos ancestrais na América do Sul resultou na elaboração de Constituições (como no Equador e na Bolívia) que incluem a pluralização da ciência e do conhecimento; os direitos da natureza; e o *sumak kawsay* ou bem viver; como formas de resgatar a racionalidade dos povos originários e somá-los a realidade de cada país. São atitudes que reverberam diretamente na educação intercultural indígena e indiretamente na conformação de currículos que estejam de acordo com a Constituição de seus respectivos países. Vale ressaltar o reconhecimento dos documentos no que diz respeito a países como Bolívia e Equador se reconhecerem como pluriétnicos e plurilíngues, o que rompe com a lógica monolíngue e de sobreposição étnico-racial da modernidade. Apesar dessas importantes iniciativas, Walsh (2012) chama a atenção para o conflito permanente entre modernidade e colonialidade diante do avanço do Estado neoliberal, sobretudo, no Equador, que gera uma contradição ao reconhecer e valorizar as cosmologias indígenas ao mesmo tempo que dá espaço para ideologias que tende a exterminá-las.

Nesse cenário difícil e controverso, a disputa no campo político social e cultural engloba também a conformação dos currículos. Mas será que os conhecimentos mencionados até aqui aparecem nos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol? Matos e Almeida (2022) analisaram dois currículos de uma universidade federal dos cursos de Letras/Espanhol e Letras-Português/Espanhol para identificar se as epistemologias propostas pelas ementas das disciplinas de espanhol contemplam uma educação linguística decolonial/intercultural, além de verificar se as/os docentes se utilizam de abordagens indisciplinares e transgressivas, isto é, subvertedoras, no ensino universitário. Os resultados indicaram que nas ementas das disciplinas não há especificação sobre temáticas ou abordagens que considerem epistemologias outras, para além do cânone acadêmico (Matos; Almeida, 2022). Já em relação às práticas docentes: “de acordo com duas/dois (2) professoras/es os PPC não são decoloniais/interculturais, apenas uma/um (1) considera que são e sete afirmaram que os currículos desses cursos, focados na formação de futuras/os professoras/es de espanhol, são decoloniais/interculturais ‘em partes’”

(Matos; Almeida, 2022, p. 126). As constatações das autoras apontam lacunas nos PPCs examinados e que também serão observadas nas análises do *corpus* desta tese.

Diante das ponderações feitas nesta subseção, é possível notar que as necessidades da educação básica, bem como seus conhecimentos práticos, as pesquisas universitárias e aquelas desenvolvidas no interior dos movimentos sociais por grupos minoritários ou minoritarizados se complementam e podem ser um caminho para ampliar a atuação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Fica evidente a complexidade da elaboração curricular e da necessidade de deliberação sobre seus espaços físicos e simbólicos que passam pela projeção de sociedade que se quer alcançar com o que é legitimado no interior dos currículos escolares e universitários.

Destarte, entendo os currículos como um artefato cultural complexo que tanto serve como instrumento de organização educacional em termos práticos e burocráticos quanto como forma de organização simbólica das sociedades que se pretende construir com base na concepção curricular arquitetada entre os diferentes grupos sociais. Quanto mais democrática são as instituições educacionais, maior será a pluralidade de identidades sociais a serem incluídas neste espaço e, conseqüentemente, os acordos deverão ser mais conscientes da necessidade que reparação e equiparação histórica no que se refere a essas inclusões.

Nesta seção, trilhei os caminhos da teorização curricular para entender a complexidade de sua elaboração. Das teorias tradicionais do currículo sobressai a escolha, organização e progressão de conteúdo, o que no ensino de línguas embasa os métodos de ensino focado no falante ideal e na fixação de conteúdos. Nessa teorização, a reprodução da cultura dominante é naturalizada. Já nas teorias críticas, sobressai a relação entre conhecimento e poder, o currículo oculto e o cotidiano escolar como elementos curriculares. No ensino de línguas, tais discussões refletem na inserção da cultura nas aulas e na compreensão de língua como interação social. A intersecção entre classe e raça, o questionamento da cultura dominante e a prática do multiculturalismo, também são destaque na concepção crítica de currículo.

Em contrapartida, as teorias pós-críticas abordam a pluralidade epistêmica, os currículos associados às identidades sociais e a indagação da fixidez curricular, o que reflete na pluralidade de concepção de língua, no foco na diversidade de seus falantes, na relação raça e linguagem, identidade e diferença, no questionamento sobre a produção da diferença e da cultura escolar bem como, em embates ideológicos entorno ao currículo que, atualmente, faz do espanhol um componente opcional no sistema educacional brasileiro. Essa abordagem histórica e teórica, é indispensável, pois demonstra que embora a presente tese se centre nos documentos curriculares não se abstém da complexidade curricular em suas análises. Na seção seguinte, traço os desafios e possibilidades de atuação da ERER na educação linguística intercultural crítica em espanhol.

SEÇÃO 3 - INTERCULTURALIDADE: MATIZES DE UM CONCEITO

Figura 6 – Charge: 12 de outubro



Fonte: Disponível em: <https://cl.pinterest.com/pin/598978819186294703/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

O conceito de interculturalidade está atrelado à educação e de modo geral busca auxiliar no manejo de realidades nas quais o embate cultural é permanente, ao mesmo tempo que visa a questionar as desigualdades sociais. Embora haja alguns pontos em comum, em cada contexto há motivações específicas para mobilizar as reflexões e ações interculturais. Nos contextos colonizados, o principal desafio é reconhecer os direitos dos grupos minoritários ou minoritarizados e suas ações contra a subalternização, além de inquirir a sociedade majoritária sobre sua constante imposição de formas únicas de vida, inclusive educacional, como demonstra a charge de abertura desta seção. Nesse viés, a educação intercultural pode colaborar para uma compreensão plural de eventos históricos como a chegada dos europeus nas Américas, marcado pelo 12 de outubro, ao acessar as experiências dos povos colonizados, nesse caso, em especial, os povos indígenas e seus desdobramentos nas sociedades atuais.

Ao longo desta seção, será abordado o desenvolvimento do conceito interculturalidade ou intercultural no Brasil, na América hispânica e na Espanha, além de dialogar com aspectos do currículo, da formação de professores/as e do ensino de línguas. Além disso, contextualizo as proposituras das Leis 10.639/2010 e 11.645/2008 no âmbito das relações étnico-raciais no Brasil e da EREER. Na sequência, traço paralelos entre a EREER e a interculturalidade crítica e, por fim discorro sobre alguns conflitos presentes no contexto da língua espanhola por conta das relações étnico-raciais e do processo colonial que podem implicar na educação linguística intercultural crítica em espanhol.

3.1 Acepções do termo interculturalidade na educação

O termo interculturalidade não conserva uma linha temporal única de desenvolvimento, mas preserva diferentes acepções e práticas que vêm se transformando de acordo com o contexto em que é usado. Devido ao interesse desta pesquisa centrar-se no Brasil e nos contextos hispano-falantes, para compreender as nuances desse conceito busquei fundamentação em autores que retratam a interculturalidade na América Latina, na Espanha e no Brasil. Vale ressaltar que há um consistente intercâmbio de pesquisas nesse campo de estudo entre os contextos mencionados, como exemplo cito a presente tese que teve uma parte de seu desenvolvimento realizado na Universidade de Cádiz (UCA), Espanha, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) o que viabilizou a escrita desta seção. O trabalho de Páez e Miranda (2023), doutoras pela UCA e com pesquisas desenvolvidas no México e no Brasil, assim como o estudo de Matos e Goenechea (2016), feito na UCA, ambos citados nesta seção, ilustram essa troca de saberes, influente na educação linguística em espanhol no Brasil.

Partindo dos usos do termo intercultural, é consenso afirmar que o primeiro contexto a empregar a terminologia foi a educação indígena nos países andinos por volta dos anos 1960 quando os estudos sistematizados das línguas originárias já eram consolidados e a compreensão de uma prática bilíngue era almejada nessas comunidades (Candau; Russo, 2010). A preservação das línguas originárias e sua valorização como língua materna, além do acesso facilitado à aprendizagem da língua espanhola como segunda língua, conformaram um cenário favorável para a teorização sobre língua e cultura. Candau e Russo (2010, p. 157) afirmam que: “a experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluíram uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para proposição de um diálogo entre diferentes culturas”. Segundo as autoras, tais experiências se deram em períodos próximos em países andinos como o Peru e no Brasil.

Nos estudos de Candau e Russo (2010), ainda aparecem outros dois elementos que conformam a educação intercultural na América Latina: os movimentos negros e a educação popular. Para as autoras, a contribuição dos movimentos negros consistiu em desestabilizar o ambiente escolar através, principalmente, das denúncias de racismo em relação às formas oficiais de ensino e ao tratamento dado aos estudantes negros. Essas ações abriram espaço para, em um momento posterior, a aprendizagem das culturas negras em diáspora e de seu referencial africano serem incorporados ao sistema educacional como ações afirmativas. No Brasil essas ações se oficializaram a partir da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Outro marco é o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 que estabelece

diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, caracterizada por ser “realizada em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais [...]” (Brasil, 2013, p. 405).

Já nos países de língua espanhola, a presença das culturas negras em diáspora se oficializou sob a denominação etnoeducação. Em países hispânicos da América, assim como no Brasil, a autoafirmação da identidade de minorias sempre foi reforçada dentro dos respectivos grupos ainda que não tenha uma denominação específica para essas ações. Walsh (2011) afirma que o termo etnoeducação passou a ser empregado após as reformas educacionais dos anos 1980 na Colômbia para designar o ensino voltado para as comunidades indígenas e, em um segundo momento, foi estendida às comunidades da diáspora africana. Essas reformas tinham como objetivo valorizar o aspecto pluricultural do país e ao mesmo tempo serviam como forma de controle social amenizando conflitos provenientes das diferenças culturais (Walsh, 2011; Tubino, 2019). Situação semelhante ocorreu em outros países de língua espanhola no mesmo período.

Páez e Miranda (2023) apontam que o termo *etnoeducación* foi apropriado pelas comunidades para nomear as práticas educativas de autoafirmação, preservação das tradições e saberes ancestrais. Nesse sentido, se aproxima de outra terminologia usada pelos indígenas e pelas comunidades da diáspora africana a *educación propia*. Ambos os termos guardam essa característica, mas de forma mais complexa operam pela lógica denominada *Casa dentro*, com foco na conscientização da própria comunidade sobre seu valor, história e saberes; e *Casa fuera*, essa mesma conscientização, porém dirigida aos demais grupos sociais (Walsh, 2011). Considero que a somatória desses dois movimentos conforma a proposta de interculturalidade pois, fortalece as populações minoritizadas para se colocarem em um diálogo intercultural.

É um processo semelhante ao proposto por Freire ao se dedicar à educação popular, pois partia dos saberes locais para gerar interação com a cultura majoritária. Não se utilizava os termos expostos anteriormente, mas também estimulava a criticidade e autoafirmação da cultura dos aprendizes para estar em contato com as culturas dominantes. Na conformação do conceito de interculturalidade, a educação popular, por sua vez, agregou as experiências da população do campo e do interior, estimulando o empoderamento diante da subalternização:

O reconhecimento da legitimidade do background cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural. Mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas (Russo; Candau, 2010, p. 161).

Somando os três elementos que, segundo as autoras, lançam as bases para a educação intercultural na América Latina, entendo que o componente linguístico é central na articulação entre tais elementos e as diferentes culturas, assim como a busca por igualdade no que tange a esses grupos minoritários e aos grupos dominantes. Para Páez e Miranda (2023), a polissemia do termo interculturalidade se explica pelas diferentes associações que se faz a ele nos contextos onde é utilizado, de modo que, ganha contornos mais voltados a determinada população sem se afastar de seu propósito maior, a interação entre diferentes culturas. Nesses casos, independentemente da intenção do uso do termo, por um lado há em seu escopo uma abertura para a inserção das populações e culturas minoritárias ou minoritizadas no currículo direcionado a essas comunidades. Por outro lado, há um esforço para que o currículo contemple a realidade dessas populações em diálogo com a cultura majoritária.

Embora a compreensão do termo interculturalidade, tenha fortes raízes e frutos no território latino-americano, como já foi mencionado, as disputas em torno de sua significação é constante nesse território. Dentre as concepções mais destacadas Candau e Russo (2010), apontam as reformas educacionais neoliberais como uma compreensão contrária às propostas de interculturalidade concebidas entre as camadas populares, pois têm como foco uma acomodação da estrutura social sem questionar as desigualdades de tais estruturas. De modo geral, as reformas iniciadas nos anos 1980 seguem em curso alterando o uso do termo.

Tubino (2019) chama a atenção para o esvaziamento do conceito de interculturalidade diante de políticas educacionais realizadas nos países da América Latina que focam no pertencimento identitário. Para o autor, as chamadas políticas de reconhecimento podem gerar uma reação defensiva tanto dos grupos minoritários na garantia de seus direitos, quanto dos grupos dominantes por se oporem às ações reparadoras (Tubino, 2019). Nesse cenário, o campo educacional acaba sendo funcional ao sistema por incluir os grupos minoritários sem garantir sua devida legitimidade na sociedade. Assim, seria mais adequado pensar ações de fato interculturais, o autor toma como exemplo ações realizadas em seu país, o Peru:

Os esforços para introduzir uma abordagem intercultural à educação para a cidadania no ensino básico regular continuam a encontrar forte resistência. Apesar disso, há pequenos avanços que, embora não sejam significativos, considero importante realçar. Neste sentido, foi criado o programa “Educação intercultural para todos”. Seu impacto no presente é mínimo. Interculturalizar a educação básica regular, ou seja, aquela que recebe a maioria dos cidadãos, é uma tarefa pendente (Tubino, 2019, s/p. tradução própria¹⁶).

¹⁶ Citação original: “Los esfuerzos por introducir el enfoque intercultural en la educación en ciudadanía en la educación básica regular continúan encontrando fuertes resistencias. Apesar de ello, hay pequeños avances que, si bien no llegan a ser significativos, considero importante potenciar. En este sentido se ha creado el programa

Por outro lado, devido ao caráter crítico e questionador das estruturas sociais presentes na educação intercultural, pesquisadores/as do campo associam a interculturalidade aos pressupostos decoloniais, pois, uma vez que emergem das lutas indígenas, também têm como objetivo se contrapor aos discursos de dominação e desvalorização das culturas indígenas. Como vemos em Russo e Candau (2010, p. 162):

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Na discussão de Tubino (2019) e Russo e Candau (2010), o termo interculturalidade se distingue a partir da apropriação neoliberal do termo, sendo identificada como interculturalidade funcional (Tubino, 2019). Por outra parte, ao preservar os interesses das minorias e a construção de uma sociedade equânime seja a partir da linguagem, seja atuando em diferentes campos da vida social com base em uma visão decolonial, encontramos o termo interculturalidade crítica. Desse modo, é possível compreender a educação intercultural crítica como um meio para forjar sociedades atentas às diferenças étnico-raciais e sociais, disposta a buscar soluções que contemplem os mais variados grupos e que tenham como ponto de partida conhecimentos de variadas fontes (Walsh, 2011; Candau, 2016; Tubino, 2019). É nessa perspectiva de interculturalidade crítica que esta pesquisa se fundamenta. Em pesquisas sobre interculturalidade, formação de professores e práticas na educação básica, Candau (2016) aponta que a padronização das escolas com um formato único de horários, disciplinas, avaliação, entre outros aspectos burocráticos dificultam o tratamento das relações com base intercultural, pois tal estrutura tem como foco conteúdos que são cobrados em exames de medição da qualidade do ensino e do sistema escolar, nos quais a abordagem intercultural, em geral, não é contemplada. Nessa direção, a autora aponta que as diferenças culturais atreladas aos direitos humanos; as nuances entre multiculturalismo e interculturalidade; e a busca por novos formatos para a educação escolarizada; são temáticas de interesse do campo da interculturalidade, sobretudo no Brasil (Candau, 2016).

de “educación intercultural para todos”. Su impacto en el presente es mínimo. Interculturalizar la educación básica regular, es decir, la que reciben la mayoría de ciudadanos y ciudadanas, es una tarea pendiente” (Tubino, 2019, s/p.).

Em suas pesquisas, a autora detectou que a diferença ainda não é vista como vantagem pedagógica e que é aceita na escola quando está folclorizada, ou seja, dentro de uma lógica colonial, como se fosse algo de menor importância. Quando apresentada com outras abordagens, a diferença passa a ser vista como uma ameaça e acaba sendo ignorada de modo a enfraquecer as identidades minoritárias ou minoritarizadas (Candau, 2016). Uma forma de mudar essa visão, segundo a autora, pode partir da formação de professores/as inicial e continuada, já que, nesses espaços, há abertura para novas epistemologias como a intercultural e que podem ser adaptadas por esses agentes que atuarão diretamente na rotina escolar.

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilata nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva (Candau, 2016, p. 809).

Em pesquisas sobre interculturalidade vinculando o contexto indígena brasileiro e da América hispânica, Fleuri (2014) também aponta a formação de professores/as como um ponto crucial e a diferença como riqueza pedagógica. Segundo o autor, as professoras e professores costumam se sentir preparados para acolher seus alunos/as, no entanto a diferença cultural, ao ser percebida, se apresenta como algo imprevisível o que pode causar um choque ou até mesmo um embate caso seja tratada como um problema e não como parte do processo educacional (Fleuri, 2014). O autor ainda explica que em momentos assim é importante que os/as docentes deem um passo atrás, olhem novamente a situação, ouçam outra vez, refaçam o caminho percorrido, se interroguem, para entender as possibilidades de atuação dentro de uma proposta intercultural. Para Fleuri (2014, p. 90), não há um caminho único para a prática intercultural,

Entretanto, a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é a da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Nessa mesma perspectiva, o autor dialoga com pesquisas que vem sendo desenvolvidas no âmbito intercultural indígena em países como Brasil, Argentina, Colômbia, Chile, Guatemala, Peru e México, nos quais dois componentes se destacam: a desarticulação entre políticas públicas com foco na interculturalidade e as reivindicações dos povos originários; e a associação entre justiça social e o que o autor chama de justiça ambiental.

A desarticulação entre políticas públicas consideradas interculturais e as reivindicações dos indígenas que militam por uma educação intercultural, podem ser exemplificadas por ações centradas em grupos específicos o que vão de encontro a uma proposta intercultural. O caso apresentado pelo autor ilustra a experiência mexicana, na qual a abordagem intercultural depende da ação dos professores/as e não da política pública em si, pois essa se limita a aceitar estudantes indígenas em escolas com maioria de alunos não indígenas. Com isso, o foco recai sobre o grupo minoritário, o que não seria um problema, caso as instituições, docentes e demais aluno/as fossem sensibilizados e conscientizados sobre a importância de uma convivência igualitária em relação aos novos colegas, mas não é o que vemos em Fleuri (2014, p. 97):

Do ponto de vista da etnicidade, esses estudos indicam que estudantes indígenas incluídos nas escolas (como as do México) desafiam os educadores a ensinar novos valores de convivência na escola e a problematizar os entendimentos a respeito da convivência entre diferentes culturas nos contextos social e educacional.

No exemplo apresentado, não há preparo ou discussão sobre as diferenças, isso ocorre no cotidiano escolar sendo um desafio para os professores que se disponibilizam a intermediar tal relação, aqueles que têm uma maior sensibilização sobre o assunto, além de, possivelmente, resultar em situações de violência para com os grupos minoritários. Nesse caso, o que vemos é um processo de inclusão que não colabora para o acolhimento ou para justiça social. De igual maneira, a justiça social e ambiental não se realiza em políticas públicas, ditas interculturais, que pretendem preservar as comunidades indígenas, mas que não são combativas ao avanço das tomadas de terra ou destruição ambiental que afeta diretamente os modos de vida dessas populações (Fleuri, 2014). Para o autor, é preciso repensar a efetividade dessas políticas públicas, pois, “mais do que uma atitude de comisseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro” (Fleuri, 2014, p. 101). Com essa reflexão podemos delimitar um pouco mais o próprio sentido do termo intercultural e questionar se realmente cabe seu uso em políticas públicas que não dialogam com os interesses populares, desvelando mais detalhadamente como o conceito vem sendo mobilizado.

As reflexões de Fleuri (2014) e Tubino (2019) apontam para o uso do termo intercultural voltado para políticas públicas que deveriam atender às populações consideradas minorias ou minoritizadas na América Latina. Apontam também que uma dessas políticas consiste na formação intercultural de professores, o que implica diretamente na necessidade de existir currículos que cumpram tal propósito. Por sua vez, Candau (2016) apresenta resultados de

pesquisa que coadunam com a premência de se estabelecer currículos de formação docente comprometidos com a perspectiva intercultural.

Paraquett (2010) chama a atenção para a importância em distinguir alguns dos prefixos usados ao tratar da relação entre cultura, educação e sociedade. Isto é, mais do que uma nomenclatura conceitos como pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo guardam noções diferentes e, em ocasiões, opostas no que se refere ao entendimento e tratamento da diferença; convivência social e cultural; formação de sociedade; e modos de aprendizagem. Assim, os prefixos pluri, multi e inter podem representar uma ideia que nem sempre corresponde aos sentidos atribuídos a esses conceitos. Quando atrelados de forma equivocada a políticas públicas pode gerar transtornos na compreensão da proposta.

A autora explica que pluricultural se refere a multiplicidades de culturas presentes em uma mesma sociedade na qual a convivência pode ocorrer ou não a depender das relações construídas entre diferentes esferas sociais (Paraquett, 2010). Situação comum nos países do continente americano, uma vez que, a mescla cultural sempre esteve presente. Não por acaso, atualmente, na América Latina muitos países se consideram pluriculturais. Nessa lógica, Paraquett (2010) afirma que o prefixo inter se refere à interação entre dois grupos culturais diferentes ou mais e multi à coexistência de diferentes grupos em uma mesma sociedade, porém em espaços pouco compartilhados, de modo que, não há intenção de intercâmbio cultural.

No contexto espanhol dois termos são comuns: multiculturalismo e interculturalidade. O primeiro surge no bojo das discussões sobre a recepção de imigrantes, pois a expansão do fluxo migratório gerado na Europa durante e após a segunda guerra, somado ao avanço da globalização, fez com que o contato cultural a partir das imigrações fosse intensificado. Com isso, as sociedades europeias e grandes centros de outras regiões passaram a ser identificadas como multiculturais. Posteriormente, por volta de 1990 e 2000, identifica-se a necessidade de haver políticas públicas próprias para essa população. No campo da educação, uma série de ações que já eram realizadas passaram a ser adaptadas a propostas contemporâneas de ensino para que estudantes imigrantes fossem atendidos nas escolas destinadas a esse público.

Algumas nuances no tratamento da diversidade no sistema educativo da Espanha são identificadas por Goenechea e Gallego Noche (2020) entre os anos 1960 e 2000. As autoras apontam a predominância de aspectos de segregação entre 1960 e 1970, pois as políticas públicas consideravam que deveria haver uma homogeneização dos estudantes, excluindo os que não se enquadravam. Entre 1960 e 1990 o foco passou a ser o uso de recursos que ajudassem na integração dos imigrantes à escola e à sociedade espanhola, modificando o currículo (Goenechea; Gallego Noche, 2020). A partir dos anos 1990, começa-se a pensar em uma

modificação do próprio sistema, de modo a evitar a assimilação resultante dos formatos anteriores e a reforçar a inclusão do estudante na escola e na sociedade tal como ele é.

Ainda que haja muitas variações no uso dos termos multicultural ou multiculturalismo, contemplando também a possibilidade de interação social e cultural como descrito na subseção 2.3, a ideia de segregação mencionada por Paraquett (2010) ainda é muito forte e marca o conceito em diferentes áreas de pesquisa. Para associar o tratamento à diversidade a uma ideia mais receptiva e de inclusão social, distanciando-se da aceção segregacionista de multiculturalismo, no contexto espanhol começa-se a empregar o termo intercultural ou interculturalidade. Para explicar tal decisão, Goenechea e Gallego Noche (2020) apontam que o multiculturalismo conserva a ideia de respeito, tolerância, pacificação, harmonia social e a interculturalidade se fundamenta na reciprocidade, na igualdade e convivência sustentável entre diferentes grupos sociais, sendo mais adequada para a educação. Um motivo adicional para o uso do termo interculturalidade no contexto espanhol, sobretudo no campo da educação, deve-se ao seu emprego em documentos oficiais como a proposta de educação intercultural do Ministério de Educação e Ciência de 1992 (Aguado, 2003) e as Diretrizes da Unesco Sobre a Educação Intercultural de 2006 (Goenechea; Gallego Noche, 2020). Esses documentos tratam a diversidade cultural a partir da preservação da cultura de origem do estudante, do acesso à cultura nacional e do respeito entre as diferenças.

Recentemente, foi aprovada a Lei Orgânica 3/2020 que dispõe sobre o estudo e o reconhecimento de outras culturas, nomeadamente a do povo cigano. A aprovação da Lei simboliza a valorização das diferenças culturais e oficializa o estudo e divulgação da história e cultura das minorias étnicas presentes no país. Dentre os documentos que orientam sobre a implementação da Lei o *Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica docente* (Filigrana Garcia et al, 2019), menciona a interculturalidade como um enfoque adequado para incluir a cultura cigana nas instituições educativas espanholas. Essa Lei e os protocolos orientadores são muito importantes porque legitimam a presença dos povos ciganos que estão em território espanhol há mais de seis séculos, mas que ainda sofrem com a discriminação, preconceitos e assimilação. A proteção legislativa e educacional é indispensável para o grupo que é a minoria étnica mais populosa da Espanha.

Na conformação do conceito de interculturalidade, Aguado (2003) defende que houve colaboração direta de algumas áreas do conhecimento para além da Educação. A partir dos estudos antropológicos, se estabeleceu uma concepção de cultura plural, ou seja, a fluidez e heterogeneidade das diferenças culturais passaram a ser o foco, permitindo compreender

aspectos das etnicidades, das identidades, das subculturas, dos grupos minoritários e dos marginalizados (Aguado, 2003). Na área da Sociologia, a autora destaca a colaboração para compreender os conflitos sociais devido às disparidades geradas pela própria cultura, por conta da má distribuição de recursos e limitação de acesso aos espaços de poder. Dessa maneira, ficou evidente que manter alguma possibilidade de convivência em sociedades multiculturais implica o combate das desigualdades. No campo da Psicologia, Aguado (2003) aponta o tratamento do conceito de interação como o principal aporte para se construir a ideia de interculturalidade. Para a autora, com base em interações intergrupais e extragrupo, é possível estabelecer relações entre a construção de valores, estereótipos, pertencimento ou distanciamento, individuais e coletivos, em relação aos grupos sociais. Desse modo, para gerar uma nova visão das situações culturais vividas em contextos multiculturais é preciso passar pela tensão entre uniformização e manutenção da individualidade. Em outras palavras, implica na construção de identidades.

Segundo Aguado (2003), a Psicologia contribuiu também para a elaboração do Enfoque Diferencial no campo da Pedagogia, pois considera as diferenças dos indivíduos como composição de sua existência e não como problema, evitando a imposição de padrões de comportamento, aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, os aportes da Antropologia e da Sociologia contribuíram para a conformação das perspectivas críticas na Pedagogia, com foco na emancipação dos sujeitos em variados contextos culturais e de formação, questionando inclusive, os processos educativos da escolarização formal (Aguado, 2003). Ainda vale ressaltar os aportes das discussões sobre manutenção da democracia, antirracismo e direitos humanos no âmbito pedagógico, pois além de ser pano de fundo para o contexto sociopolítico europeu, também são discussões trazidas dos estudos da Pedagogia para a educação intercultural (Aguado, 2003). É possível afirmar que as contribuições da Antropologia, Sociologia e Psicologia somadas às pesquisas no campo da Pedagogia, em diferentes linhas teóricas, abriram caminhos para a teorização do conceito de interculturalidade no contexto espanhol.

Embora haja muitos profissionais envolvidos na implementação de uma educação intercultural na Espanha, uma das principais ressalvas que impedem sua efetivação é a falta de preparo docente ou a formação esporádica para o trato da interculturalidade em contextos educativos (Aguado, 2003; 2017; Matos; Goenechea, 2016); Goenechea; Gallego Noche, 2020). Em relação ao ensino de língua espanhola nas aulas especiais para imigrantes, várias questões são apontadas no estudo de Matos e Goenechea (2016). A falta de articulação entre a proposta do centro e as atividades desenvolvidas em sala, o excesso de alunos e de turnos a serem atendidos pelos professores, a predominância de abordagem folclórica das culturas e a

falta de preparo docente para atuar com base intercultural são alguns dos elementos apontados, como vemos em Matos e Goenechea (2016, p. 1106):

Os resultados dos questionários e do grupo de discussão evidenciaram a demanda, por parte dos professores, da criação de ações pedagógicas orientadas para a formação com base na educação intercultural, indicando que as discussões sobre essa temática são importantes para a organização de uma escola que promova e entenda o encontro com o outro como parte das relações interculturais.

Dentre as iniciativas para solucionar a questão foram criadas disciplinas sobre educação intercultural que contemplam a graduação e pós-graduação alterando os currículos universitários. Um exemplo a ser citado é o curso de *Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos* e da *Universidad de Cádiz (UCA)*, no qual há uma disciplina sobre educação intercultural na Espanha ministrada pela professora Cristina Goenechea Permisán. Outro exemplo é a disciplina *Educación Intercultural* da *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, para a qual foi elaborado um material próprio para a disciplina, que é ofertada como optativa na graduação em Pedagogia e em outros cursos de licenciatura. O guia foi transformado em livro com o mesmo título, sob a organização da professora Tereza Aguado, com publicação em 2017.

De acordo com Aguado (2017), a interculturalidade pode ser entendida como uma metáfora para vivenciar a diversidade cultural, na qual, a educação é pensada a partir de um Enfoque Intercultural. Para a pesquisadora, nesse enfoque não se trata de levar para o ambiente educacional uma compilação de características étnico-culturais, pois com isso o foco tende a recair em estereótipos e reducionismos sobre a identidade do outro. Ao optar pelo Enfoque Intercultural a construção de conhecimento se inscreve na tensão entre a singularidade e a universalidade, por isso o trabalho deve ser de análise e reconhecimento do outro e de si mesmo. Nesse viés, a diversidade humana se apresenta como normalidade, sendo a homogeneidade um alarme de preocupação (Aguado, 2017). Valores como equidade (igualdade de oportunidades) e justiça social (reconhecimento pessoal e social, distribuição de recursos e participação política) ganham destaque nas propostas de ensino. Segundo Aguado (2017), os aspectos interculturais estão presentes em movimentos de reforma educativa que buscam melhorar a prática pedagógica e a experiência de estudantes nas escolas, além de estar vinculado à colaboração entre grupos e pessoas no mundo globalizado. Entende-se assim, que há uma movimentação para incorporar as concepções de interculturalidade aos currículos.

É interessante observar o diálogo que a pesquisadora estabelece com dois importantes autores para o campo da pedagogia e do currículo, John Dewey (1938) e Paulo Freire (1970),

no intuito de elucidar os aspectos práticos de um enfoque intercultural. Na pedagogia de Dewey é proeminente a vivência que os estudantes constroem na escola, por isso a importância da experiência como vivência íntima, individual, subjetiva que cada sujeito sente em contato com situações ou grupos; é proeminente também a necessidade de interação, pois assim se constroem relações e intercâmbios que agregam sentidos para estar e permanecer em determinados lugares (Aguado, 2017). Com base em Freire, a autora reflete sobre a necessidade do sistema educativo como um todo e dos/as professores se incluírem nesse processo, de modo a permitir que conhecimentos básicos sejam atrelados e, ganhem sentido, a partir do conhecimento prático, vivido, alcançando assim uma aprendizagem ativa (Aguado, 2017). Nas palavras da autora:

Tanto para ensinar como para aprender desde uma perspectiva intercultural, podemos utilizar as ideias e os pressupostos de dois movimentos educativos importantes que desafiam os paradigmas tradicionais das teorias de ensino e aprendizagem: a Filosofia da Nova Educação, tal como foi conceitualizada por Dewey (se inclui no currículo de muitos cursos de formação de professores, ainda que, geralmente, com um foco teórico e histórico, raramente aplicado à prática), e a Pedagogia Crítica, baseada nos ensinamentos de Paulo Freire e desenvolvidos posteriormente por inúmeros educadores críticos (Aguado, 2017, p. 373, tradução própria)¹⁷.

Considerando os aportes dos dois autores e as elocubrações da pesquisadora, é possível compreender que a construção do conceito de interculturalidade, bem como, o enfoque intercultural busca valorizar as culturas de origem dos estudantes, ao mesmo tempo em que permite sua transcendência na convivência com o outro. Esse cenário tem como intuito criar uma escola e sociedade crítica politicamente (nos termos de Freire) e aberta para um mundo em movimento e mudança, que exige maior interação entre todos (nos termos de Dewey). Dessa maneira, não se deve focar na ideia de que a cultura pode determinar o comportamento, mas em como os traços culturais são usados para se expressar (Aguado, 2017). Isto é, a cultura está presente em todas as práticas educativas, não sabemos como vai se manifestar, mas precisamos compreender como acontece em realidades complexas, a partir de como cada um utiliza sua visão de mundo para se expressar (Aguado, 2017). Em resumo, entendo que, o Enfoque Intercultural diferente de outros enfoques ou metodologias de ensino, deve estimular essas experiências e interações como parte da aprendizagem escolar de forma crítica e ativa, estimulando a expressão legítima de cada cultura e sua intercompreensão.

¹⁷ Citação original “*Tanto para enseñar como para aprender desde una perspectiva intercultural, podemos utilizar las ideas y los presupuestos de dos movimientos educativos importantes que desafían los paradigmas tradicionales de las teorías de enseñanza y aprendizaje: la Filosofía de la Nueva Educación, tal y como fue conceptualizada por Dewey (se incluye en el currículo de muchos cursos de formación de profesores, aunque generalmente con un enfoque teórico, rara vez aplicada a la práctica), y la Pedagogía crítica, basada en las enseñanzas de Paulo Freire y desarrolladas posteriormente por numerosos educadores críticos*” (Aguado, 2017, p. 373).

Em suma, na utilização do termo intercultural ou interculturalidade, enquanto Paraquett (2010) aponta as distinções feitas pelo termo em relação aos grupos sociais (do ponto de vista étnico, racial, de nacionalidade, entre outras diferenças culturais), Goenechea e Gallego Noche (2020) apontam seu uso no contexto educacional espanhol sobretudo na mediação pedagógica entre diferentes grupos sociais e a cultura majoritária. No campo educacional, Aguado (2017) assume a terminologia intercultural com base no conceito de enfoque, somando os aportes de outras ciências para conformar a interculturalidade como um eixo condutor das práticas pedagógicas em contextos escolares e nos currículos da formação de professores.

Além da falta de políticas públicas para formação intercultural de professores/as, outro ponto que dificulta a implementação de uma educação intercultural mencionado pelos pesquisadores é a burocracia do sistema educacional voltado, sobretudo, para avaliação, o que acaba por pautar os currículos, conforme será discutido na próxima subseção.

3.2 Interculturalidade na educação linguística em espanhol no Brasil

A conformação do sistema educacional pode dificultar as abordagens pedagógicas com foco na interculturalidade crítica quando a organização curricular está submetida à avaliação interna ou externa às instituições, pois tende a dar mais oportunidade aos conhecimentos e conteúdos priorizados nas avaliações. Essa situação tem sido cada vez mais comum devido ao fato de que as avaliações externas (estaduais, nacionais e internacionais) têm ocupado grande espaço no planejamento escolar e universitário.

Goenechea e Gallego Noche (2021) apontam que há uma relação direta entre o ensino por competências e exames de larga escala, de modo que a maioria das competências se ocupam de pressupostos desarticulados da perspectiva intercultural crítica. Na Espanha, a quinta competência (competência social e cidadã), agrega princípios interculturais, porém os exames de medição da qualidade do ensino cobram outros conhecimentos que acabam sendo dominantes no currículo e, conseqüentemente, na sala de aula (Goenechea; Gallego Noche 2020). Por conseguinte, as discussões e situações que poderiam estimular uma consciência intercultural, dentre outros aspectos pedagógicos voltados para a construção de cidadania, tendem a ser secundarizados ou ignorados na composição e prática curricular. Essa dinâmica é vista em outros países, inclusive no Brasil, como foi mencionado na subseção 2.4.

O ensino por competências abrange as propostas educacionais, ou seja, os currículos prescritos e as disciplinas. É uma forma de organizar os currículos e determinar a finalidade da aprendizagem. Assim, ainda que haja recomendação do trato com a interculturalidade ou

mesmo intenção do/a docente em fazer tais problematizações, a urgência em preparar os/as estudantes para as avaliações superam a possibilidade de desenvolver uma prática intercultural. Essa realidade também é entendida como mais uma medida neoliberal de intervenção nos currículos, pois com o argumento de medição da qualidade do ensino acabam por pautar a composição curricular por meio das exigências avaliativas. Considerando que os currículos da educação básica e da universidade se retroalimentam, a dinâmica das avaliações se agrava.

Entretanto, partindo para outra acepção do termo, no ensino de línguas há uma abordagem teórica que utiliza o termo competência para indicar os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes de língua estrangeira a partir de enfoques como o Comunicativo. Reafirmando o que já foi comentado na subseção 2.2, junto a cada abordagem, há sempre uma concepção de língua associada, nesse caso compreende-se que é necessário desenvolver uma série de competências para alcançar a aprendizagem.

Em pesquisa desenvolvida no contexto espanhol, Raigón Rodríguez (2020) aponta que o termo intercultural foi difundido a partir da inclusão da Competência Intercultural no documento Marco Comum Europeu (MCE) para as Línguas em seu Volume Complementário de 2018. Essa publicação é uma referência para o ensino de línguas estrangeiras na Europa e apresenta uma proposta de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) voltada para a reflexão linguística e para aspectos da cultura que podem interferir na qualidade comunicacional. De acordo com o autor, parte-se das noções difundidas na Linguística e na LA (principais teóricos: Chomsky; Hymes; Canal; Swain; Byram) para traçar estratégias que amenizariam os desentendimentos na comunicação.

O documento sugere descritores para atingir a CCI e critérios avaliativos para medir o desempenho do estudante (Raigón Rodríguez, 2020). Com isso, espera-se que dimensões verbais e não verbais da língua e cultura sejam explorados; atitudes, conhecimentos e habilidades sejam estimulados; e a curiosidade, a abertura para o novo e a autopercepção sejam valorizados no processo educativo com foco na otimização da comunicação. O conceito delineia a simetria linguística como central no processo comunicativo e de aprendizagem, além de demonstrar uma preocupação por parte dos teóricos com a construção de cidadania que pode ser favorecida no contato com o outro com base na CCI (Raigón Rodríguez, 2020).

Apesar disso, o uso do termo competência está vinculado à aspectos linguísticos sendo o centro da aprendizagem mesmo que contextualizado em uma dada cultura. Esse delineamento da aprendizagem combinado ao processo avaliativo, acena mais para a assimilação de conteúdos do que para a reflexão intercultural, o que leva a composição curricular para a mesma direção.

Paiva (2018) faz um percurso parecido para problematizar o termo CCI, pois considera que há divergências entre CCI, Competência Intercultural (CI) e Interculturalidade. Partindo do contexto brasileiro de ensino de línguas, assim como Raigón Rodríguez (2020), também aponta as teorias do campo da Linguística e da LA como responsáveis pela concepção do termo ao derivar a CCI das competências sociolinguística e sociocultural articuladas no princípio das teorizações sobre aprendizagem de língua com foco na comunicação. Contudo, há desconfiança sobre o quanto essa proposta pode, de fato, colaborar para o desenvolvimento de uma consciência intercultural por parte do estudante. É nesse sentido que a autora problematiza o termo, pois considera que tanto na CCI quanto na CI o foco recai nas competências a serem desenvolvidas. Aspectos como a elaboração de planos pedagógicos, critérios avaliativos ou reflexões metodológicas, são do escopo das competências, já o desenvolvimento de valores, de reflexão crítica diante das diferenças sociais e suas desigualdades, que são embutidos ao termo interculturalidade, não podem ser mensuráveis ou previstas pelas teorizações nos mesmos moldes avaliativos que o MCE parametriza (Paiva, 2018).

A pesquisadora afirma que a apropriação do discurso intercultural na área de ensino de LE, e seu vínculo com a Competência Comunicativa, advém de estudos nos campos teóricos da Linguística e Ciências Sociais, da Antropologia Cultural e dos Estudos Culturais (Paiva, 2018). Embora tenha ocorrido modificações ao longo das teorizações sobre a interculturalidade, o componente sociológico vem se mantendo de forma proeminente em detrimento do alcance das competências, do componente linguístico ou comunicativo. Nas palavras da pesquisadora:

Compreendemos que, independentemente da denominação estar associada ao termo interculturalidade nas reflexões concementes ao ensino de LE, estudos dessa natureza buscam chamar a atenção para os aspectos culturais e as tensões estabelecidas nas interações entre pessoas de constituições sócio-históricas distintas. Ao lidarem com questões de ordem (inter)cultural, os trabalhos em LA com esse enfoque já não apresentam como pauta apenas o uso da língua em seus diversos contextos ou comparações linguístico-culturais, mas também as relações de poder estabelecidas no convívio entre pessoas, as noções de alteridade, estereótipo, língua-cultura, estranho/estrangeiro, dentre outras (Paiva, 2018, p. 128).

Com base nessas observações, Paiva (2018) chama a atenção para a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) que conserva o componente comunicativo associado ao intercultural tendo como guia não os pressupostos do conceito de competência, mas o conceito de abordagem. Essa diferenciação é importante porque enquanto o primeiro termo restringe o processo de aprendizagem aos seus pressupostos, o segundo abrange as necessidades identificadas pelo/a docente na atuação em sala de aula, podendo direcionar a aprendizagem

com base em sua realidade intercultural. Mendes (2004, p. 154), ao explicar sobre ACIN equipara abordagem ao enfoque, por orientar o processo a educação, ou seja,

[...] a Abordagem Comunicativa Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

Em razão disso, a autora define a interculturalidade como um esforço uma ação integradora entre comportamentos, atitudes e princípios em relação a língua que se aprende e aos seus falantes, de modo a negociar significados (Mendes, 2004).

Por sua vez, Galelli (2015) elucida que o termo interculturalidade ou intercultural costuma ser associado a diferentes marcadores (educação, abordagem, dimensão, competência, comunicação, perspectiva, etc.). Apesar de corresponderem aos mesmos princípios, a autora entende os marcadores como um traço autoral que define o contexto e a intenção de cada uso, pois, podem agregar sentidos diferentes. Dentre os termos mencionados, a comunicação intercultural, para Galelli (2015), está vinculada aos estudos da linguagem em diferentes culturas para distinguir comportamentos que podem ajudar na interação entre aprendizes de língua e seus interlocutores. Presente no ensino de línguas, nos estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação e no treinamento de profissionais da área dos negócios, se trata de usos que conectam atitudes, língua e cultura para evitar problemas na interação (Galelli, 2015).

É interessante observar as ponderações da autora ao articular a interculturalidade a uma perspectiva pós-moderna. Acerca desse ponto de vista, Galelli (2015) expõe os nexos entre a compreensão de cultura desassociada a um país ou Estado, logo, não é um conjunto de aspectos para terem seu uso correto desvendado, tampouco deve ser apresentada separadamente dos estudos linguísticos. Essa perspectiva agrega, então, na compreensão da interculturalidade diferenças culturais que geram reflexão sobre comportamentos, escolhas e convivência. Um exemplo é entender os entraves religiosos ou históricos que interferem em diferentes concepções de liberdade para culturas diferentes, mas que convivem em um mesmo território (Galelli, 2015), bem como os conflitos sociais gerados pela colonização.

A autora ainda atenta para o fato de que, embora guarde particularidades, são frequentes os termos citados serem empregados de modo intercambiável como se fossem sinônimos, por isso, compreender as intenções dos autores nem sempre é fácil. Galelli (2015) pode confirmar essa situação ao analisar documentos orientativos da educação e do ensino de línguas que tomam como base os princípios interculturais. De acordo com a autora, embora mencionem o

termo poucas vezes, tanto os documentos brasileiros produzidos entre 1997 e 2006, quanto os documentos europeus produzidos entre 1995 e 2002 entendem a interculturalidade como uma forma de gerar tolerância e reflexão crítica diante dos valores e comportamentos culturais, sendo a diferença parte de um processo sócio-histórico que interfere na formação de identidades. Assim, a aula de língua deve preparar o aluno para a cidadania e para contestar os estereótipos e a discriminação presentes na sociedade. Como afirma Galelli (2015, p.121),

Portanto, ao analisarmos os documentos em questão, constatamos que os enunciados sobre a interculturalidade apresentam correspondências e são recorrentes nas duas instituições – nas publicações do Conselho da Europa e nos documentos publicados pelo Ministério da Educação do Brasil.

Por fim, Galelli (2015) aponta que ambos os documentos tratam o ensino de língua como intrínseco à cultura, considerando a cultura mutável, bem como, as construções de identidades, além de prezar pela diversidade linguística. Nesse sentido, a interculturalidade não se trata de um elemento a parte ao ensino de línguas ao qual se pode recorrer quando necessário, mas a um princípio que conduz todo o processo de ensino.

Dessa maneira, considero que a utilização do termo interculturalidade ou intercultural sempre deve ser examinado, já que pode ter diferentes acepções das quais há mais frequência de uso para a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Enquanto empregos terminológicos associados à competência se vinculam a uma realidade de avaliações, ou seja, funcional ao sistema educacional hegemônico, a aplicação de termos como educação, enfoque, abordagem ou perspectiva intercultural ou apenas interculturalidade se associa mais ao conceito de interculturalidade crítica, isto é, uma convivência intercultural questionadora da realidade social. Ainda há autores que defendem que o termo intercultural por si só já é crítico, no entanto, entendo que dado ao panorama apresentado é sempre importante situar seu uso. Sendo assim, cabe a uma abordagem intercultural crítica questionar também os currículos na educação linguística em espanhol, sobretudo, os currículos universitários já que é a partir dessa formação que se pode esperar mudanças no cenário educacional.

Nessa mesma linha de raciocínio, Paraquett (2018) chama a atenção para a necessidade de superar a repetição de procedimentos estanque e pensar a preparação docente em sua complexidade. Para a autora, ao tentar responder às necessidades hodiernas da sociedade e da educação, a formação docente e, conseqüentemente, os currículos universitários, não pode se resumir na imposição de modelos, na aquisição de técnicas de ensino ou na padronização de

estratégias de aprendizagem e avaliação com ênfase na descrição linguística, como era comum no passado, e ainda atesta:

Dessa forma, torna-se imprescindível que se priorizem modelos de perspectiva intercultural para o ensino de línguas, entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos (Paraquett, 2018, p. 75).

Ao exemplificar as possibilidades de uma atuação intercultural na formação docente, o que, no âmbito desta pesquisa se estende para a análise e elaboração de currículos, a pesquisadora atenta para a cultura e para identidade latino-americana como aspectos que levam à inclusão social, bem como à compreensão das diferenças. Este é um caminho salutar para a área de língua espanhola concretizar os pressupostos interculturais e a implementação da EREER na elaboração dos PPCs, uma vez que, a partir da língua e no trato com a linguagem, professores/as em formação podem se repensar como sujeitos e como cidadãos, podendo reverberar essas reflexões em suas práticas futuras.

Em sua análise, Paraquett (2018) estabelece nexos culturais entre Brasil e América Latina a partir de países da língua espanhola, das tradições orais e das culturas negras em diáspora. Das culturas orais, destaca-se a vivência do “*llano*”, “*savana*” ou “sertão” com base em autores que contam situações próprias de cada lugar, mas que dialogam entre si, na poesia, na sonoridade, nas temáticas e no registro da língua oral muitas vezes traspassada à escrita, marcando as formas populares de expressão. Das culturas negras em diáspora, a autora destaca a ausência dessas temáticas no ensino de espanhol e na formação de professores/as e julga imprescindível sua inserção, uma vez que potencializam a construção identitária pessoal e coletiva dos estudantes. De acordo com suas ponderações, além do enriquecimento cultural, abordagens como as sugeridas são formas de materializar a inclusão social, as discussões políticas e a aproximação entre Brasil e América Latina enquanto pertencentes a uma mesma região e possuidores de interesses semelhantes, que confluem entre si. Outrossim,

Vale ressaltar que o estabelecimento de diálogo cultural entre diferentes produções discursivas se explica pela orientação teórico-metodológica que sigo como professora e pesquisadora. Sou adepta ao que estamos chamando de modelos de aprendizagem intercultural, quando privilegiamos um ensino que se preocupe com a integração sociocultural (Paraquett, 2018, p. 81).

A respeito das culturas negras em diásporas, no texto *Existirmos: vozes decoloniais na América Latina Negra*, Ferreira (2020) destaca as semelhanças no processo de constituição da

América Hispânica e do Brasil no que se refere à presença dos povos e culturas negras. A autora reconhece as relações históricas e culturais, os apagamentos e deslegitimação das culturas negras em ambos os territórios, mas também as formas de resistência e de existir que caracterizam essas culturas. Nesse sentido, Ferreira (2020) advoga pelo aprofundamento dos estudos culturais e literários, bem como da formação de professores e ensino de espanhol que, em sua análise, foram identificados como campos de investigação e ação a respeito das culturas da diáspora, sob uma perspectiva decolonial e intercultural em espanhol. A pesquisadora afirma que a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 fomentou o interesse da área pelas temáticas, mas ainda há muito por investigar, sobretudo na sensibilização de professores/as ao abordar tais questões. Desse modo, são proposições pertinentes ao currículo da formação em Letras/Espanhol.

Na conjuntura atual de implementação das Leis, um cenário ainda mais incipiente se desenha em relação aos currículos de formação docente e a abordagem intercultural referente às culturas indígenas. Ao analisar a implementação da Lei 11.645/2008 nos livros didáticos de espanhol, Back (2022) explica que a literatura indígena pode favorecer a prática intercultural ao valorizar os artefatos culturais e literários e não apenas os aspectos linguístico-gramaticais, no ensino de espanhol. Entretanto, nos livros analisados, Back (2022, p. 133) constatou:

1) a acanhada presença das literaturas de autoria indígena neste documento; 2) uma temática que se restringiu às histórias ancestrais; 3) um trabalho com as literaturas indígenas desconsiderando as suas especificidades e 4), a oportunidade de diferenciar literatura indígena, indigenista e indianista, algo pouco visto nos manuais didáticos de língua espanhola.

Entendo que os apontamentos anteriores podem servir para pensar a formação intercultural de professores/as no que tange à elaboração dos PPCs, uma vez que, implica não apenas ler sobre a cultura indígena, mas reconhecer os valores e a visão de mundo desses povos. Considerando que os livros didáticos são habituais no cotidiano escolar e um relevante apoio didático é pertinente que sejam incluídos nas disciplinas da licenciatura em Letras/Espanhol com o intuito de desenvolver uma perspectiva intercultural crítica na sua escolha, manuseio e adaptação em sala de aula.

Dentre as discussões sobre essa questão na LA, Mendes (2004) entende que o livro didático deve ser visto como um material fonte do qual o/a docente extrai informações iniciais que podem ser aprofundadas do ponto de vista intercultural, pois essa perspectiva exige que cada contexto desenvolva sua forma de dialogar entre diferenças e choques culturais para então encontrar uma forma mais democrática e respeitosa de conviver. Por sua vez, Siqueira (2012)

relaciona a formação intercultural de professores/a ao contato com o livro didático através da necessidade de desmistificar certos discursos sobre essas publicações. O autor afirma que na tradição dos livros didáticos de língua estrangeira prevaleceu por muito tempo a ideia de um material asséptico, livre de qualquer ideologia ou erro. Esse pensamento permitiu que circulassem discursos estereotipados, preconceituosos e imperialista sobre as línguas e seus falantes (Siqueira, 2012). Saber identificar esses e outros impasses ainda frequentes nos materiais, além de fomentar estratégias para transformar as situações problema em aprendizado é parte de uma formação intercultural e, portanto, deve estar prevista nos currículos.

Embora as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011 tenham como foco as histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, é importante mencionar que a perspectiva de ensino intercultural crítica na educação linguística em espanhol é direcionada a todos/as/es estudantes (Mendes, 2004; Walsh, 2011; Siqueira, 2012; Matos, 2014; Candau, 2016; Aguado, 2017; Paraquett, 2018; Tubino, 2019; Goenechea; Gallego Noche, 2020). Por isso, é premente considerar que:

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate à atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, é necessário que se repense a própria formação dos professores e, por outro lado, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam concebidos sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo. Como a parte que me compete é a da formação de professores, concentro-me nas relações ocorridas dentro da escola, mas a perspectiva intercultural também deve ser vista fora desse ambiente, como uma maneira de viver a vida, entendendo como nos constituímos e como o outro se constitui (Matos, 2014, p. 168).

Além dos pontos levantados, uma questão chave na formação intercultural diz respeito à concepção de língua difundida, como debatido na subseção 2.2. Destarte, Matos (2014), assim como outras pesquisadoras (Mendes, 2004; Daher; Sant'anna, 2010; Paraquett, 2018) defende que conceber a língua como prática social a partir de suas ações discursivas é essencial para projetar uma perspectiva intercultural. Entendo que é importante haver momentos de protagonismo na descrição sistêmica e teórica da língua no curso de Letras/Espanhol, uma vez que, o estudo linguístico aprofundado dos aspectos da língua, incluindo seu sistema linguístico, faz parte da formação docente dessa/e profissional. Porém, é insuficiente para a complexidade da formação docente. Por conseguinte, estou de acordo com as ponderações de Matos (2014) ao indicar que as discussões interculturais devem estar presentes na formação inicial, ou seja:

Seria interessante que os cursos de graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, onde se formam professores aptos a lecionar em escolas de ensino básico,

repensassem e reformulassem os planos político-pedagógicos de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois se o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural? A resposta está no tipo de formação que terá esse professor (Matos, 2014, p. 170).

Destarte, acerca do termo interculturalidade, de modo geral, é possível afirmar que se trata de uma construção teórica com o objetivo de lidar com o contato cultural em situações que podem gerar conflitos. Mais do que amenizar os embates existentes, suas reflexões e ações pretendem evitar confrontos futuros. Há maneiras distintas de construir essas atitudes. Uma opção é pender para aspectos da tolerância, do relativismo cultural, do respeito, da igualdade, entre outros elementos que são legítimos, mas que isolados pouco colaboram para modificar as hierarquias sociais que geram conflitos. A alternativa mencionada costuma ser predominante nas proposições oficiais, seja em políticas públicas voltadas para educação ou para outras esferas sociais chamadas de interculturalidade funcional (Tubino, 2019). A segunda opção pende para aspectos que questionam as hierarquias sociais e a construção da diferença, com base na compreensão sócio-histórica da subalternização de determinados povos e da supervalorização de outros, para chegarmos a um consenso sobre a convivência equânime. Essa perspectiva é predominante nos discursos e nas políticas públicas reivindicadas por grupos minoritários ou minoritarizados, denominada interculturalidade crítica (Tubino, 2019).

Na educação linguística em espanhol, ambas as perspectivas podem ser vinculadas para contribuir na sensibilização e conscientização intercultural, concebendo a cultura intrínseca à língua, o que inclui comportamentos que interferem no contato linguístico e que precisam ser elucidados de maneira crítica e reflexiva. Porém, não parece condizente com o conceito de interculturalidade que o ensino de línguas se limite a desvelar comportamentos avulsos da cultura que podem prejudicar a comunicação ou focar em competências, uma vez que, como explicitado, a interculturalidade se relaciona à disposição de aceitar e aprender a lidar com a existência da diferença cultural na construção da cidadania gerando a convivência equânime.

Por fim, concluo que para propor a implementação da EREER a partir de uma perspectiva intercultural crítica é indispensável saber distinguir as acepções do termo intercultural, bem como os nexos que relacionam as duas proposituras que se sustentam no reconhecimento das desigualdades sociais e raciais, no questionamento dessas desigualdades e na busca de alternativas para a construção de sociedades equânimes, sobretudo, no que se refere às minorias, populações e línguas minoritarizadas. Para sintetizar as acepções do termo interculturalidade aqui retratados, no organograma a seguir consta uma compilação das principais definições:

Figura 7– Organograma: acepções do termo interculturalidade



Fonte: elaborado pela autora (2025).

É importante mencionar que o organograma acima não pretende separar o uso do termo interculturalidade em contextos estaques. Podem haver políticas públicas que de fato sejam interculturais e que dialoguem com as populações minoritarizadas, por exemplo, porém, não é o mais comum. Assim, busquei representar visualmente os usos mais frequentes do termo e sua correlação com a educação no Brasil, na América Hispânica e na Espanha.

Retomando a discussão curricular, na composição dos Projetos Pedagógicos de Curso de Letras/Espanhol a interculturalidade crítica pode ser um eixo condutor para através da linguagem e da língua espanhola, fundamentar os questionamentos voltados para as relações étnico-raciais no intuito de compreender o contexto latino-americano e suas minorias, bem como, reconhecer suas contribuições para forjar realidades mais justas. Nas subseções seguintes destaco algumas dessas contribuições a partir do contexto brasileiro.

3.3 As relações étnico-raciais e a interculturalidade nos documentos oficiais

As propostas curriculares desenvolvidas ao longo da democratização da educação no Brasil sempre incluíram as relações étnico-raciais. Ainda que o termo interculturalidade não estivesse em evidência, havia a preocupação em aproximar diferentes compreensões de cultura e de visões de mundo no âmbito educacional. O principal marco legislativo para a inclusão dessas demandas foi a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual em seu Capítulo II – sobre a educação básica no artigo 26, inciso 4, afirma: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia [sic]” (Brasil, 1996). Além dessa menção direta, há também as disposições gerais sobre a educação que indicam como objetivo dos processos formativos a preparação para a convivência humana, para o trabalho e prática social, ou seja, demonstra a preocupação com a formação cidadã, de modo que, pode implicar na compreensão das relações étnico-raciais. Em relação ao termo intercultural ou interculturalidade, é possível observar sua presença em duas ocasiões na redação da Lei, sempre se referindo à educação intercultural indígena, que já era resguardada pela LDB/1996.

Junto à implementação da LDB/1996 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consistem em uma série de documentos orientadores para o desenvolvimento da educação com bases democráticas e universalizada. Havia um PCN para cada componente curricular de acordo com o ciclo de aprendizagem correspondente, como por exemplo o PCN de línguas estrangeiras, que embora fosse pensado para a língua inglesa, servia de orientação para outras línguas também.

Para o interesse desta tese, chama a atenção o PCN de Temas Transversais, que consiste em um documento complementar direcionado aos anos iniciais, mas que proporcionava discussões para conformar um ambiente escolar favorável aos seguintes temas: Pluralidade Cultural, Ética, Saúde, Educação Sexual e Meio ambiente, em todas as etapas de ensino (Brasil, 1997). Em relação ao tema Pluralidade Cultural, havia especial interesse na valorização da diversidade da cultura brasileira e sua população, reforçando a importância das culturas indígenas, afro-brasileiras, das culturas de imigração europeias e de outras regiões, bem como as minorias étnicas como os povos ciganos (Brasil, 1997). O documento, entendido como uma forma de currículo prescrito, tem caráter orientador e foi responsável por inserir uma nova compreensão da realidade étnico-racial brasileira positivando a diversidade, valorizando a pluralidade e tratando a diferença como algo presente na cultura do país.

Posteriormente, em 2006, foi elaborado um novo documento voltado para a educação básica, em caráter de recomendação, composto pelas áreas de conhecimento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, nos interessa o volume direcionado à língua espanhola no qual o ensino intercultural é valorizado, assim como, a pluralidade da língua espanhola. Essa abordagem significou um avanço, pois colocou a língua espanhola em foco, já que naquele período era obrigatória na educação básica. Em relação ao ensino de língua espanhola afirma-se:

Enfim, as idéias [sic] arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (Brasil, 2006, p. 133).

O documento ainda colaborou para associar a diversidade linguística à diversidade cultural da língua espanhola, favorecendo também o reconhecimento do Brasil enquanto um país latino e que conserva uma cultura comum aos variados contextos dos países de língua espanhola na América, além de defender uma abordagem intercultural.

Em um contexto de reformulação da educação básica, a terceira publicação oficial disponibilizada em 2013 e denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN), buscou documentar mudanças como: a implementação da educação básica de 9 anos; a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos; a implementação de Leis que impactaram diretamente as propostas curriculares (como a Lei 11.645/2008, entre outras); e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse documento foi muito importante, pois se propunha a pensar contextos educacionais específicos da realidade brasileira, como a educação no campo, educação de jovens e adultos, educação quilombola, a educação para estudantes em itinerância; além de práticas sociais importantes para a construção da cidadania, como a educação para os direitos humanos, educação ambiental e a ERER. Segundo o documento:

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (Brasil, 2013, p. 7).

Embora todo o documento tenha um caráter de diálogo entre as diferenças o termo interculturalidade aparece associado apenas à educação indígena e quilombola.

A proposta curricular mais recente que normatiza a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (2018). Ainda que sua formulação esteja atrelada à diretrizes anteriores, sua implementação ocorreu paralelamente à Lei Nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a estrutura do ensino médio. Em conjunto, as duas ações foram responsáveis por mudanças drásticas na educação básica, na formação de professores e condições de estudo e trabalho. Ainda em processo de implementação, a BNCC (2018), enquanto documento normativo, foi prejudicial para as propostas educacionais que estavam em andamento, especialmente para o ensino de espanhol e para a ERER, uma vez que, a língua deixou de ser obrigatória e, dado às modificações curriculares, a falta de espaço e prioridade para a ERER ficou proeminente. Vejamos seu texto de apresentação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Assim, a BNCC (2018) tenta preservar alguns aspectos dos documentos anteriores, mas as condições práticas de ensino e aprendizagem modificadas pela conjuntura na qual foi elaborada dificultam tais ações. Um exemplo é a presença do termo intercultural na redação do componente curricular língua inglesa, sendo que é a primeira vez que a dimensão intercultural aparece em uma normativa curricular. Nesse capítulo, há uma orientação para o ensino desterritorializado do inglês, para a valorização da sua variação e pluralidade não apenas nos países de língua oficial, mas também naqueles que têm uma grande população de falantes e de seu uso como língua franca, entretanto, a própria BNCC (2018) não prioriza o ensino de outras línguas na educação básica, ou seja, não há pluralidade linguística no próprio documento. Vejamos as definições apresentadas sobre o eixo de ensino Dimensão intercultural:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade

contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (Brasil, 2018, p. 245).

Considerando as terminologias empregadas e as definições apresentadas na subseção anterior, é possível observar que o entendimento da dimensão intercultural está diretamente relacionado ao conceito de competência intercultural. Por conseguinte, não se trata de discutir as relações de poder ou as desigualdades sociais a partir da linguagem e das experiências linguísticas. Apesar de destacar a importância cultural, identitária e linguística das relações interculturais, ao atrelar a dimensão intercultural à competência intercultural, como explica Paiva (2018), o foco do processo educacional recai no desenvolvimento das competências o que pode limitar reflexões e práticas interculturais que colaborem para uma educação crítica. Sendo assim, a dimensão intercultural descrita na BNCC (2018) gera uma interpretação contraditória que acena tanto para uma interpretação desde o ponto de vista da interculturalidade crítica quanto para a competência intercultural, deixando o direcionamento teórico de sua aplicação confuso, como é comum na redação envolta às dinâmicas neoliberais como descrito na subseção 2.3.

Apesar de certas incongruências, é possível observar que desde o início da implementação dos documentos oficiais da educação, há uma preocupação em desenvolver práticas educacionais que colaborem para a compreensão das relações étnico-raciais. Ainda que algumas disciplinas sejam mais propensas para dado fim, as propostas curriculares buscam abarcar toda a comunidade escolar na aprendizagem e prática de uma sociabilização mais crítica e consciente em relação às diferenças.

A proposta inicial difundida pelos PCN de Temas Transversais de inserir determinados debates perpassando o currículo vem se mantendo. Embora os temas tenham se moldando à conjuntura política e social de cada período, o que fica evidenciado nas nomenclaturas adotadas, como o tema Diversidade Cultural nas DCN (2013) e o tema Multiculturalismo na BNCC (2018) que indicam uma compreensão distinta no trato das relações raciais, ainda se conserva a discussão transversalmente em toda a escolarização. Nesse caso, o objetivo é que todos os componentes curriculares contemplem os temas vigentes associando-os aos conteúdos a serem estudados. Assim, deve haver uma sensibilização de toda a comunidade escolar em torno à reflexão sobre os temas tratados. No entanto, como já foi mencionado as práticas transversais nem sempre são contempladas dado às divisões curriculares que em muitos casos priorizam os conteúdos das disciplinas, e, sobretudo, das disciplinas mais avaliadas nos exames de larga escala e, em ocasiões, pela defasagem na formação de professores/as.

Os documentos citados são importantes porque alterar os currículos da educação básica têm efeito direto na composição curricular da formação docente e, conseqüentemente, nos currículos universitários. No entanto, há diretrizes próprias para o ensino superior, que, por sua vez, mantém consonância com as normativas para a educação básica. Em relação às licenciaturas, além da LDB/1996 há três resoluções que normatizam a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002; Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015; Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019). Atualmente, os PPCs dos cursos de Letras estão em processo de adequação à Resolução de 2019, contudo os PPCs deste estudo correspondem às Resoluções de 2002 e de 2015. Além do fato de que a adequação dos PPCs a Resolução nº 2 de 2015 ser muito recente, outro motivo que faz dessa Resolução a mais presente nos PPCs é o fato de que na sua conformação houve diálogo entre pesquisadores e profissionais da educação diferente da Resolução nº 2 de 2019 (Pires; Cardoso, 2020).

Há similaridades nas três Resoluções no que se refere às relações étnico-raciais, uma vez que valorizam a diversidade cultural e o ambiente de respeito às diferenças, no entanto, dialogam diretamente com sua época de elaboração revelando o lugar que ocupa tais discussões em cada conjuntura. A abordagem intercultural não é mencionada na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002, mas em seu artigo sobre a organização curricular e orientação para a atividade docente afirma a necessidade de preparo para: “II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;” (Brasil, 2002, p. 1). Já em seu artigo terceiro sobre os conhecimentos exigidos na formação específica, a Resolução (Brasil, 2002, p. 3) defende que é necessário inserir os/as futuros docentes no

debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

No trecho acima, vemos que há preocupação em formar profissionais sensíveis à realidade étnico-racial e às especificidades do alunado brasileiro no que diz respeito a sua formação cultural e condições próprias de desenvolvimento. Cultura e diversidade não voltaram a ser mencionados no texto o que revela uma preocupação pontual e que pode ser considerada positiva, porém pouco satisfatória se comparamos o texto da Resolução posterior.

Elaborada em uma conjuntura política e educacional que visava a qualidade da educação básica, sobretudo a pública, e que, portanto, exigia a compreensão da realidade diversa na qual a educação brasileira está imersa, a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015 menciona a abordagem

intercultural como perspectiva adequada para a formação de professores e sua atuação na educação básica, bem como menciona o termo étnico-racial ao menos nove vezes demarcando a relevância desse elemento das dinâmicas sociais brasileiras na formação docente.

A Resolução de 2015 foi forjada no bojo da implementação de políticas de ações afirmativas que ampliaram o acesso ao ensino superior e atenderam às demandas de grupos sociais minoritários ou minoritarizados, o trecho a seguir ilustra algumas dessas demandas:

Artigo 13 § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Por outra parte, na Resolução CNE/CP N° 2 de 2019, embora apresente uma perspectiva intercultural na formação docente, não menciona as relações-étnico raciais em sua redação, sendo o termo inscrito apenas no anexo que elenca as competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Na competência 9, em um único momento, as relações étnico-raciais são citadas, bem como outros termos associados às demandas de grupos minoritários ou minoritarizados. É dispensável argumentar que ao vincular essas terminologias à competência, o foco pode se prender na dinâmica de executar as disposições da Resolução independentemente de exercitar a criticidade e as reflexões interculturais mais amplas.

É importante explicitar que apenas a Resolução de 2002 foi homologada antes da aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como antes da homologação do Parecer CNE/CP3/2004 e do Parecer CNE/CEB N° 14/2015 que discorrem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e sobre o ensino de história e culturas indígenas respectivamente. Sendo assim, as Resoluções posteriores deveriam se ocupar desses dispositivos legais de forma contundente, o que não vemos na Resolução de 2019.

A aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 deveria ser uma forma de evitar que um tema tão importante quanto a ERER fosse negligenciada, pois garante o seu ensino de modo transversal na educação básica e provoca o conhecimento de tais discussões no ensino superior. Contudo, ainda se faz necessário articular sua implementação em ambos os contextos, especialmente, nas licenciaturas, tanto na graduação com disciplinas optativas, específicas, cursos de extensão e etc., quanto de modo mais aprofundado, ao criar cursos de especialização, mestrado e doutorado, que se dediquem a preparar os/as futuros profissionais para lidarem com

a diferença étnico-racial. Para compreender melhor a importância dessas Leis, é preciso retroceder no tempo e acompanhar as demandas dos movimentos negros e indígenas.

As reivindicações da população negra e suas instituições representativas para uma educação que incluísse os saberes, culturas e história dos povos da diáspora africana de modo a valorizar suas contribuições para a nação bem como seu protagonismo pessoal, são antigas. Diante da dificuldade de realizar tal feito, uma vez que o acesso à educação formal sempre foi negado à população negra, inicialmente foram realizadas ações no interior da própria comunidade. Pesquisadores/as apontam que mesmo atitudes mais afastadas do campo da educação formal como as revoltas no período escravocrata, a manutenção da cultura africana (pelas tecnologias trazidas da África, pela religiosidade, pela visão de mundo ou pelas formas de afeto, bem como tecnologias de sobrevivência desenvolvidas no Brasil, etc.), as organizações em irmandades religiosas ou organizações artísticas; são formas de reivindicar e praticar o protagonismo em suas próprias vidas gerando conhecimento (Souza, 2016).

Essas mobilizações se caracterizam como uma espécie de educação informal pautada na resistência e na defesa de uma maneira própria de existir ou (re)existir como demonstrou a pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza em sua investigação sobre a capacidade de promover letramento dos movimentos hip hop. Em Souza (2011), vemos que a juventude negra e periférica constrói maneiras próprias de interferência na sociedade através do hip hop, ora como espaço de apropriação da linguagem para se expressar a partir das culturas negras, ora associado à escola como ponte entre a aprendizagem formal e as culturas locais. Nesse estudo, a autora demonstra que apesar da discriminação sofrida pela população negra na escola sempre houve o reconhecimento da importância dos estudos, não apenas como inserção social, já que o racismo limitava muito esse aspecto, mas como direito a desfrutar do que a sociedade tem a oferecer, dos conhecimentos que estão no mundo e de se posicionar diante dessa realidade (Souza, 2011).

Em períodos anteriores há registros de instituições criadas com o objetivo de fortalecer a comunidade negra brasileira e de, mais uma vez, demonstrar o protagonismo na sua própria história e na sociedade. Souza (2016) aponta que, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada com o objetivo de promover uma educação que valorizasse a conexão com a África na cultura afro-brasileira. Em 1936, a FNB se transformou em um partido político, mas foi dissolvida devido à política centralizadora da época, dando origem à União Negra Brasileira, instituição que manteve objetivos semelhantes, mas sem ser um partido. A imprensa negra em São Paulo também foi uma organização de referência na criação e publicação de jornais, revistas e periódicos escritos por afro-brasileiros ativistas e intelectuais. Incluía uma variedade de tópicos como a denúncia do racismo, a promoção da cultura afro-brasileira, a defesa dos

direitos civis e a conscientização sobre as condições de vida da população negra (Ferreira, 2018). Essas instituições foram responsáveis por criar espaços de educação informal para a população negra e por pressionar os Governos a reconhecerem o direito de acesso, permanência e valorização dos povos da diáspora na educação formal (Souza, 2016; Ferreira, 2018).

Em 1944, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), que estimulou debates importantes sobre questões étnico-raciais no Brasil, levando à criação do Instituto Nacional do Negro e do Congresso Nacional do Negro, tornando Abdias do Nascimento uma figura proeminente na liderança da representação da comunidade negra (Silva, 2016). Grupos artísticos e culturais como o *Ilê Aye*, agremiações de Escolas de Samba no Rio de Janeiro, o movimento Rep em São Paulo, o Maracatu em Pernambuco, e outras manifestações culturais em diferentes estados, continuam sendo espaços de resistência e luta por igualdade racial na sociedade brasileira. A autora ainda destaca o ano de 1978, pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) que tinha como propósito unir várias iniciativas de protesto e demandas nacionais em prol da igualdade e dos direitos da população negra, desafiando a ideia de uma suposta harmonia racial no Brasil ao destacar a existência do racismo e suas consequências sociais (Souza, 2016).

Ferreira (2018) ressalta que os aportes do MNU no campo da educação foram indispensáveis para gerar problematizações teóricas sobre as relações raciais na escola e nas experiências de escolarização das pessoas negras. Para a autora, os conhecimentos mobilizados por integrantes do MNU indicaram que a escola reproduz o racismo da sociedade, de modo que a presença e sucesso de alunos negros/as nas escolas implicam processos de resistência às dinâmicas raciais. Nesse sentido, foi possível compreender a centralidade da cultura nas situações de racismo e nos processos de resistência, já que o ambiente escolar é regido por uma prática homogeneizadora, monocultural em detrimento das identidades plurais presentes nesse espaço. Por conseguinte, estabelece-se uma estrutura excludente na escola, gerando omissão frente ao racismo, falta de acolhimento aos estudantes, professores e funcionários negros/as, bem como, a indiferença nas condições de permanência e sucesso escolar (Ferreira, 2018).

No trabalho do MNU, Gomes (2019) destaca o papel ativo nas deliberações nacionais e internacionais sobre os direitos da população da diáspora africana e o antirracismo. Eventos nacionais como o Centenário da Abolição em 1988 e a Marcha Zumbi contra o racismo em 1995, foram marcos nacionais no debate sobre o significado do 13 de maio (abolição da escravidão), das representatividades negras e de uma suposta democracia racial. Já a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em 2001, colocou o Brasil no centro do debate das

relações raciais a partir dos/as intelectuais negros/as, contestando mais uma vez as ideologias de democracia racial e direcionando a pauta sobre racismo e antirracismo (Silva, 2016; Ferreira, 2018). É inegável, portanto, o papel operante do MNU pelos direitos e nas negociações das ações afirmativas em prol da população negra no Brasil, sobretudo, na educação (Gomes, 2019).

Como resultado dessas e muitas outras iniciativas dos movimentos negros, houve a promulgação da Lei 10.639/2003 que garante o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas, com especial destaque para as disciplinas de língua portuguesa, história e artes. A partir dessa Lei, da Resolução CNE/CP1/2004 que normatiza a ERER e do Parecer CNE/CP3/2004 que dispõe sobre os objetivos da abordagem pedagógica das dinâmicas raciais no contexto brasileiro, pretende-se que tais conteúdos sejam incorporados aos currículos transversalmente. Sendo assim, deve abranger a educação básica e o ensino superior, o que inclui os procedimentos de aprendizagem correspondentes a cada nível de formação, como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado ao final da educação básica e ações de ensino, pesquisa e extensão próprias do nível universitário.

Em seu primeiro artigo, a Resolução CNE/CP1/2004, menciona as demandas direcionadas à formação de professores, com vemos em Brasil (2013, p. 492):

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

A aprovação da Lei 10.639/2003 juntamente com promulgação da Resolução CNE/CP1/2004 e do Parecer CNE/CP3/2004 demarcaram um grande avanço nas políticas de promoção da ERER e serviram de base para estabelecer parâmetros para sua aplicação.

Um documento essencial para a compreender as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/2003 é as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Composto por seis capítulos os quais discorrem sobre possíveis práticas da ERER na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens e adultos, nas licenciaturas e na educação quilombola, sua redação apresenta um panorama do que já vinha sendo feito e do que é esperado para a formação de professores. Nas Orientações (Brasil, 2004), além de apresentar o marco legislativo para as ações propostas, constam ainda dois capítulos, um com propostas de atividades e outro com um glossário de expressões antirracistas. Sobre as

licenciaturas, a orientação é que as instituições de ensino superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória; devem responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação de cursos articulados à conteúdos sobre a EREER; devem capacitar os profissionais para lidar positivamente com a diversidade e com a diferença; além de identificar, criar e divulgar bibliografia e material didático sobre as relações étnico-raciais (Brasil, 2004).

A formação de professores/as é tratada nas Orientações (Brasil, 2004) como uma ponte entre a implementação da EREER na educação superior e sua replicação na educação básica, sendo a graduação o espaço adequado para estabelecer relações entre os conteúdos específicos de cada licenciatura e as discussões étnico-raciais. Conforme recomendação, nas universidades, a pesquisa nessa temática também deve ser encorajada seja nos cursos de licenciatura seja nos núcleos de estudos e pesquisas afro-brasileiros ou similares, denominados NEAB ou NEAFRO e em algumas instituições NEABI, quando inclui os estudos indígenas (Brasil, 2004).

O documento advoga por uma ação coordenada entre o construto pedagógico dos cursos de licenciatura, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os pressupostos da EREER, de modo que todas as esferas organizacionais sejam implicadas no processo, pois entende que “o ponto de partida para a inserção é o projeto político-pedagógico institucional e dos cursos, e a estes estão articulados outros espaços-tempos das IES, considerados todos eles igualmente importantes” (Brasil, 2004, p. 132). Sendo assim, as instituições universitárias devem associar à prática da EREER: o financiamento para pesquisas e promoção da igualdade racial; a obtenção de recursos financeiros para demandas sociais de inclusão e permanência de estudantes; a consolidação de um sistema de ingresso inclusivo considerando perfil raça/cor para docentes e discentes; a elaboração de matriz curricular, conteúdos e procedimentos racialmente sensíveis; o incentivo à criação de linhas de pesquisa sobre o tema; a construção e uso de material didático, bibliográfico e midiático responsivo às relações étnico-raciais; a efetivação de um regimento que combata o racismo e que contenha normas para cotistas; entre outras ações que engajem as esferas acadêmicas e administrativas no processo (Brasil, 2004).

Para viabilizar a proposta, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), essa publicação ressalta a importância das licenciaturas no processo de compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. Dentre outros objetivos, o documento pretende “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira [sic] e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (Brasil, 2009, p. 27).

Dividido em seis eixos estratégicos, o processo de implementação tem como foco: 1) fortalecer o marco legal da educação para as relações étnico-raciais; 2) intensificar e aprimorar a política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) fomentar a política de material didático e paradidático; 4) defender a gestão democrática e os mecanismos de participação social; 5) avaliar as políticas propostas regularmente; e 6) monitorar as condições institucionais para implementação do plano, inclusive no que se refere aos recursos financeiros (Brasil, 2009). Em sua redação podemos observar a preocupação nos eixos 2 e 3:

Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais [sic] e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais [sic] (Parecer CNE/CP n. 03/2004 (Brasil, 2009, p. 29).

Após mais de 10 anos de sua homologação, o plano de implementação mencionado está sendo atualizado com vistas a medir as conquistas e traçar novos objetivos para o futuro. Todavia, já se sabe que, com as alterações ocasionadas pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC (2018), ao menos a contribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deverá ser revista, pois já não há obrigatoriedade de critérios que evitem materiais com conteúdo estereotipados ou de alcance nacional para todos os componentes curriculares.

Já as proposições para a formação docente seguem atuais na implementação da EREER, chama a atenção o trecho que menciona necessidade de compreensão da dinâmica social brasileira para que o trabalho com a diversidade seja mais efetivo. Essa observação reforça a importância de aspectos que buscam compreender as desigualdades sociais, inclusive no que se refere às linguagens. Os documentos da educação que se referem à EREER são direcionados principalmente para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que essa proposta já estava em vigor há mais tempo. Entretanto, não deixam de ser uma referência para inserir na educação elementos da diversidade brasileira, como as culturas indígenas, as culturas de imigração e as culturas minoritárias. Essa abordagem será descrita no subtópico seguinte.

3.4 Perspectiva intercultural e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Levando em conta os aspectos históricos de opressão e invisibilização das culturas indígenas e o processo de reivindicação dos povos originários, no Brasil, foi homologada a Lei 11.645/2008 que obriga a inserção dessas culturas nos currículos, bem como gera normativas que traçam caminhos para sua aplicação. O texto da Lei dispõe sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, como vemos em seu artigo 1º, parágrafos 1 e 2:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

As atribuições da Lei 11.645/2008 não anulam as disposições da Lei 10.639/2003, ao contrário, juntas elas modificam a LDB/1996 de modo a consolidar a ERER como conteúdo presente no âmbito educacional. A principal publicação que direciona a implementação das modificações ocasionadas pela Lei 11.645/2008 é o Parecer CNE/CEB Nº 14/2015. O referido documento historiciza a promulgação da Lei, traça um panorama das ações realizadas após sua promulgação, pondera sobre essas ações, recomenda práticas para sua aplicação e apresenta o marco legislativo que respalda as recomendações propostas. O levantamento do Parecer sobre as ações realizadas mostra contradições na aplicação da Lei como: tratamento dos conteúdos apenas nas disciplinas de artes, história e língua portuguesa, com foco na celebração da diversidade, evitando problematizar a desigualdade. Por isso, é frequente ao longo da redação o cuidado em promover o adequado entendimento sobre os efeitos esperados da Lei 11.645/2008:

Assim, a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades (Brasil, 2015, p. 9).

A abordagem presente no trecho acima pode ser apropriada por diferentes disciplinas e favorece a educação linguística em espanhol, pois abre um diálogo com os demais povos

originários da América. Ainda sobre exemplos de abordagem adequada, o trecho abaixo demonstra que o trato respeitoso e coerente da história indígena e das dinâmicas sociais contemporâneas, devem ser adotados pelas instituições de ensino:

Como já foi enfatizado neste Parecer, é oportuno reafirmar que a correta inclusão da temática dos povos indígenas na Educação Básica tem fortes repercussões pedagógicas, tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos que, por sua vez, devem valorizar devidamente a história e a cultura dos povos indígenas, tanto quanto dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, repercutindo na construção da imagem do povo brasileiro e no reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza nossa sociedade como multicultural, pluriétnica e multilíngue (Brasil, 2015, p. 8).

Desse modo, o documento articula educação básica e superior na retroalimentação dos estudos sobre a ERER. Por um lado, tem como foco as atividades desenvolvidas na sala de aula e na comunidade escolar, por outro lado, enfatiza a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a composição curricular dos cursos de graduação. Ambos os contextos podem culminar em modificações sociais ao passo que as instituições de ensino assumam o compromisso de educar para as relações étnico-raciais.

Em relação ao marco legal que respalda as proposições da Lei, o Parecer resgata normativas nacionais e internacionais que atuam em distintas frentes de proteção às populações indígenas, como podemos observar na nomenclatura de cada publicação oficial citada no Parecer (BRASIL, 2015): a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, a qual foi ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004; Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução nº 47/135, de 18 de dezembro de 1992; a Declaração e o Programa de Ação adotados em 2011, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa; e a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas; destarte,

Esse conjunto de documentos internacionais, ao lado da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamenta e ajuda a garantir o direito dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas (Brasil, 2015, p. 3).

Diante do exposto, é notável que as proposições da Lei 11.645/2008 se inserem em uma conjuntura mais ampla na qual as relações raciais-brasileiras é uma parte importante. Ao

investigar sobre a educação nos movimentos indígenas, Fanelli (2018) explica que em um primeiro momento a Lei 11.645/2008 foi vista como complementação à Lei 10.639/2003, no sentido de que seria uma forma de reconhecer a importância das culturas indígenas, assim como havia sido reconhecida a importância das culturas afro-brasileiras e africanas para a sociedade e para a escola. Contudo, mais do que aproveitar um momento favorável ao debate, a homologação da Lei representou o êxito dos movimentos indígenas na sua luta por uma escola que respeitasse suas histórias e culturas (Fanelli, 2018).

A pesquisadora elenca uma série de eventos que culminaram nessa conquista e contribuíram para a organização dos indígenas enquanto grupo étnico e social. Segundo Fanelli (2018), na década de 1970, os grupos reivindicatórios, já não tão incipientes, começaram a se articular para gerar uma força política no país, consequentemente, ocorreu uma série de reuniões realizadas entre os anos 1970 e 1990 nos quais havia diálogo entre os povos indígenas e entre os movimentos indígenas e as instituições governamentais com o intuito de negociar direitos. Além das articulações nacionais, a década de 1970 foi marcada por mobilizações dos povos originários no continente americano aproximando o Brasil aos países vizinhos, como demonstra Fanelli (2018, p. 54): “sob a influência dos movimentos indígenas da América Latina, foi também nesta década que teve início a organização do Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo, que consegue uma abrangência nacional no decorrer dos anos 1980”.

Dentre as muitas manifestações de diversas organizações indígenas em prol de reivindicações como demarcação de terras, acesso à saúde e uma educação intercultural bilíngue, a autora aponta que a autonomia das escolas indígenas e o ensino das culturas indígenas em escolas não indígenas sempre foram requeridos pelos membros dos movimentos. Fanelli (2018) enfatiza o papel dos professores indígenas nesse processo, pois foi determinante para articular a denúncia do tratamento depreciativo dado aos estudantes indígenas em escolas regulares e almejar a possibilidade de currículos interculturais em contextos indígenas e não indígenas. É interessante observar que mesmo em situação desfavorável tanto os povos da diáspora africana quanto os povos originários do Brasil sempre buscaram negociar ou até mesmo exigir que suas formas de vida e existência fossem respeitadas pela cultura dominante.

Em uma sociedade com relações sociais controversas como ocorre na realidade brasileira, nas quais o contato com o outro pode resultar em extermínio, os povos originários tiveram que se defender de ações deliberadas dos Governos para manter suas tradições. Kayapó e Brito (2014) demonstram que desde as relações com os Jesuítas à serviço da colonização, passando pelos interesses do Estado brasileiro na preservação das fronteiras e nos ataques durante a ditadura militar, a interação com os povos indígenas foi marcada pela perseguição,

tentativa de apagamento (através do extermínio ou assimilação) e pela resistência sendo suas formas de vida transformadas em tecnologia de sobrevivência à sociedade dominante.

Não por acaso, pouco foi conhecido sobre essas culturas a não ser informações distorcidas como a ideia de extinção indígena ou do indígena genérico desvinculado de sua cultura. Kayapó e Brito (2014) afirmam que a escola foi uma das instituições diretamente responsáveis por estereotipar a população indígena. Os autores exemplificam o uso da palavra índio como uma designação da sociedade dominante reproduzida pela escola e que colabora para a manutenção de uma ideia colonial na qual os povos originários são vistos como incapazes, preguiçosos, sem história, como alguém que precisa ser tutelado para não sucumbir ao mundo atual. Vale mencionar que as teorias racistas do início do século XX e o romantismo literário indigenista foram instrumentos de legitimação dos estereótipos mencionados dentre outros, além de robustecer o discurso e práticas de assimilação indígena entendido como um processo natural para a consolidação da suposta democracia racial (Kayapó; Brito, 2014).

Nesse mesmo raciocínio, os pesquisadores criticam iniciativas que fazem da história e das culturas indígenas objeto de folclorização ao tratar a existência indígena como algo do passado romantizando sua relação com a natureza ou reduzindo suas culturas a poucos traços característicos como determinados alimentos, brincadeiras e vestimentas (Kayapó; Brito, 2014). Uma abordagem alternativa sugerida pelos autores parte de estudos críticos que buscam compreender as etnias indígenas e as singularidades de sua população a partir de seu protagonismo, seja em contexto de aldeamento, de floresta ou de urbanização, assim,

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos a aldeias, museus temáticos e eventos relacionados à questão (Kayapó; Brito, 2014, p. 59).

Os autores pontuam ainda que analisar os livros didáticos, utilizar ferramentas digitais e a internet, bem como produção infanto-juvenil, podem ser formas lúdicas e educativas de levar as culturas indígenas para a sala de aula. Outro ponto fundamental é o questionamento do eurocentrismo que limita a compreensão dos conflitos sociais. Nesse sentido, o conhecimento indígena não pode ser reduzido a poucas características, mas deve ser apresentado como uma racionalidade e tecnologia própria de manejo florestal, de práticas agrícolas e medicinais indispensáveis para um convívio sustentável entre seres humanos e o meio ambiente, por exemplo (Kayapó; Brito, 2014). Essas seriam formas de compreender as culturas indígenas desde um ponto de vista positivo e propositivo, para além da opressão e resistência.

Levando em conta o papel educador do processo de escolarização, para os pesquisadores, é indispensável que as instituições promovam debates sobre direito à igualdade, à diferença, à diversidade e contra discriminação:

É importante que a escola tenha o compromisso em reafirmar que a defesa das diferenças e da diversidade étnico-cultural indígena não subsiste sob a negação da igualdade, no entanto, a igualdade não pode ser concebida como absoluta, senão incorreria na imposição uniforme das leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações, ignorando as diferenças (Kayapó; Brito, 2014, p. 60).

Evitar a homogeneização cultural também implica a compreensão das formas de discriminação e a gravidade desses atos, pois podem resultar em crimes passíveis de punição jurídica, destarte, os pesquisadores alertam que a escola deve exercer o papel de conscientização, com vistas a evitar punições futuras e a formar para a cidadania.

Diante das ponderações feitas até aqui, é notável a interferência dos movimentos indígenas e dos movimentos negros na construção de uma conjuntura favorável às discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil e na educação, assim, nada mais justo que somar ambas as iniciativas e incluir essas reflexões nos currículos. É notável também, que as definições do que seria uma abordagem adequada das culturas indígenas na educação, mencionadas nos documentos orientadores e nas reflexões dos pesquisadores, sinalizam para uma perspectiva intercultural, já que têm como objetivo desvelar as tensões entre realidades culturais distintas, questionar as dinâmicas étnico-raciais e encontrar formas de convivência que resguardecem as identidades e diferenças, sem ignorar os interesses coletivos.

É importante elucidar que essa perspectiva intercultural não é sinônimo de educação intercultural indígena, uma vez que, essa denominação é direcionada para a educação realizada em aldeias ou comunidades indígenas, não podendo ser associada a outros contextos de prática intercultural. A educação intercultural indígena tem diretrizes próprias que podem ser encontradas, por exemplo, em um capítulo destinado a essa discussão na DCN (Brasil, 2013), pois tem como foco garantir a autonomia das escolas em comunidades indígenas no que se refere a sua organização, metodologia, proposta curricular, usos linguísticos, formação de professores, preservação e prática da educação concebida na cultura de cada comunidade e etnia. Portanto, uma abordagem intercultural como as identificadas no Parecer (Brasil, 2015) e em Kayapó e Brito (2014) são direcionadas, principalmente, às instituições educacionais regulares que reconhecem a importância de uma formação intercultural e queiram compreender a perspectiva cultural dos povos originários, bem como suas lutas e formas de educação, sendo esse o foco desta tese ao refletir sobre as culturas indígenas no âmbito da EREER.

A partir da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na educação linguística em espanhol um conjunto de ações vêm sendo realizadas para colaborar com a prática da ERER. Essas mobilizações são cada vez mais perceptíveis em eventos na área de Língua Espanhola e em pesquisas no campo teórico da Linguística Aplicada. Com intuito de mensurar a presença das vozes negras em estudos hispânicos, Ferreira (2020) analisou os resumos de trabalhos apresentados no 19º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE) realizado em 2019, contabilizando 17 apresentações classificadas entre: Formação de Professores e Ensino de Espanhol; e Estudos Culturais e Literários Hispanófonos.

De acordo com a autora, a partir de perspectivas interculturais, decoloniais, suleadas, da literatura, da cultura popular e da formação de professores de espanhol, os trabalhos podem revelar as experiências dos povos da diáspora africana nos países de língua espanhola da América. Ainda que não estejam diretamente relacionadas ao cumprimento da Lei 10.639/2003, entendendo que trabalhos dessa natureza, ao serem atrelados ao ensino de língua, podem sensibilizar e gerar conhecimento necessário para compreender as relações étnico-raciais. De igual maneira, a autora interpreta os números como positivos, já que representam um avanço para a área, pois até pouco tempo esses temas eram escassos nas pesquisas (Ferreira, 2020).

Em levantamento para esta tese, busquei mensurar o alcance da pós-graduação através de teses e dissertações que se comprometem com as referidas Leis no campo teórico da LA. Para tanto, realizei uma busca no site: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁸ com a palavra-chave #espanhol# resultando em publicações com escopo na área de Letras, Linguística, Literatura, entre outras; na sequência, selecionei os trabalhos que traziam no título termos associados a: interculturalidade, negro/a, África, decolonialidade, identidade, indígenas, povos originários, relações étnico-raciais, racismo e antirracismo. O mesmo procedimento foi realizado nos repositórios¹⁹ das universidades que compõem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, fiz a leitura dos resumos desses trabalhos para confirmar quais deles se comprometiam com a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Observei que mesmo aqueles que não citam textualmente as Leis podem contribuir para discutir as relações étnico-raciais, por isso também foram incluídos na compilação, resultando em 32 publicações. Vejamos os detalhes no quadro:

¹⁸ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

¹⁹ <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2799>
<https://repositorio.ufba.br/>
<https://repositorio.ufc.br/>
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/>
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/community-list>
<https://repositorio.ufrn.br/>
<https://ri.ufs.br/handle/riufs/2138>

Quadro 2 – Teses e dissertações que contemplam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Teses e dissertações que contemplam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008				
Mencionam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008				
	Título	Autor	IES	Área/ano
1	Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira	Jaqueline da Silva Barros	Universidade de Brasília (UNB)	Mestrado em Linguística Aplicada (2013)
2	O espanhol e a afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra” ^{*20}	Deise Viana Ferreira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2016)
3	Identidades negras no livro didático de espanhol*	Josane Silva Souza	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2016)
4	A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II*	Gabriela Luna Bellas Oliveira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2016)
5	Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol*	Edina Aparecida da Silva Enevan	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Mestrado em Estudos da Linguagem (2016)
6	Recortes da memória em <i>El corazón de los pájaros</i> , de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE	Flávia Pompeu Alves	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Mestrado em Linguagem e Ensino (2016)
7	Das teias de Ananse para o mundo – áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola	Renan Fagundes de Souza	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Mestrado em Estudos da Linguagem (2017)
8	Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática	Valdiney da Costa Lobo	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Doutorado em Linguística Aplicada (2018)
9	Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)	Daniela dos Santos Silva	Universidade de Brasília (UNB)	Mestrado em Linguística Aplicada (2018)
10	Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico	Gilson Rodrigo Woginski	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas (2018)
11	“Haciendo sonar el candombe”: letramento literomusical no ensino fundamental	Alessandro Vaz de Mattos	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (2018)

²⁰ Os títulos com asterisco correspondem às pesquisas desenvolvidas no campo teórico da Linguística Aplicada. As demais pesquisas são de outras áreas, porém contemplam as leis no âmbito da língua espanhola.

12	Literatura afro-peruana: poesia e performance em Mónica Carrillo	Bruna Lopes Araujo	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2020)
13	Os itens de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio a partir de uma perspectiva afrogênica*	Gabriela Rodrigues Botelho	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2021)
14	Identidades e saberes indígenas: um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de Educação Escolar Indígena*	Rogério Back	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado em Letras (2021)
15	Mirongando saberes: uma proposta para ancestralizar o ensino de língua espanhola	Ana Caroline da Silva Santos	Universidade Federal do sul da Bahia (UFSB)	Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino (2021)
16	Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Latina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio*	Sarah Pimentel Palacio Garcia	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado em Letras (2021)
17	Pretunhol: representação negra em livros didáticos de espanhol	Douglas Coelho Alves Ferreira	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Mestrado em Estudos de Linguagem (2022)
18	Letramento racial crítico em ação na língua espanhola*	Leticia Camargo Ferreira Netto	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Mestrado em Estudos da Linguagem (2022)
19	Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de espanhol para as relações étnico-raciais: a professora como autora de material didático*	Michele Santos Barbosa	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2022)
20	" <i>Vean vé, mis nanas negras</i> ": potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE	Ákyla Mayara Araújo Camêlo	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Mestrado em Linguagem e Ensino (2022)
21	Nós do Sul na educação básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano*	Antônio Carlos Silva Júnior	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Doutorado em Língua e cultura (2023)
22	"Rugir é meu desejo de gritar". Culturas afro-latinoamericanas na formação de professoras e professores de Língua espanhola no curso de graduação da UFBA*	Camila Barros Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mestrado em Língua e cultura (2023)
23	Identidades raciais negras nos materiais didáticos de língua espanhola: um olhar decolonial*	Daiane Santos Rodrigues	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2023)
Não mencionam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008				
	Título	Autor	IES	Área/ano
24	Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*	Doris Cristina Vicente da Silva Matos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Doutorado em Língua e cultura (2014)
25	<i>Abya Yala</i> em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de <i>Abya Yala</i> no Ensino de Língua Espanhola	Gabrielle Tavares Pereira	Instituto Federal de Brasília (IFB)	Mestrado Profissional em Edu. Profissional e Tecnológica (2020)

26	As identidades e representatividades latino-americanas nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018	Liviane Nascimento dos Santos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2021)
27	A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió*	Rusanil dos Santos Moreira	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Doutorado em Linguística (2022)
28	Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão*	Andrey Ronald Monteiro da Silva	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Mestrado em Linguística (2022)
29	Interculturalidade e a práxis pedagógica dos participantes do programa residência pedagógica de espanhol da universidade federal de Sergipe*	Eduardo Marques Pinheiro	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2023)
30	Evoluções do discurso socio-racial novo-hispano: dos textos à Pintura de castas	Elisabeth Fromentoux Braga	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Mestrado em teoria da Literatura (2023)
31	Traços de colonialidades nas identidades sociais da guiné equatorial: uma análise potencialmente decolonial da obra literária ' <i>Yo no quería ser madre</i> ', de Trifonia Melibea Obono*	Jakelliny Almeida Santos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2024)
32	Colonialidades nos dicionários: quando as marcas de uso não sinalizam as marcas da colonização*	João Paulo Santos Andrade	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Mestrado em Letras (2024)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Após uma leitura inicial dos resumos, constatei que das 32 pesquisas selecionadas 21 estão inseridas no campo da Linguística Aplicada. Esses trabalhos têm como característica aprimorar a análise, produção e aplicação de material didático retroalimentando a relação entre as licenciaturas e a o processo de ensino aprendizagem. Em geral, são pesquisas associadas ao campo do currículo e formação de professores, pois visam ao aperfeiçoamento do/a pesquisador sobre as relações étnico-raciais no Brasil e sua correlação com as aulas de espanhol. Já os demais estudos mesclam a língua espanhola às literaturas indígenas, afro-hispânicas ou hispano-americanas a temáticas como: jogos digitais, gêneros textuais, etc.

Nesses trabalhos, ainda chama a atenção três situações, em primeiro lugar nenhum deles apresenta as Leis em seu título, o que exige atenção aos termos correlatos às proposições das normativas. Por outra parte, convergindo com a pesquisas de Ferreira (2020), termos como decolonialidade, interculturalidade e palavras relacionadas ao contexto indígena (*Abya Ayala*), às identidades negras ou a ambas (América) podem ser pistas para identificar estudos comprometidos com a implementação da EREER. Em segundo lugar, destaco o fato de que entre os 32 trabalhos apenas dois se dedicam exclusivamente às culturas indígenas. Essa observação

pode ser explicada pela maior presença ou percepção das culturas negras na sociedade em geral, devido por exemplo, ao vasto material disponível sobre culturas negras e a maior facilidade ao seu acesso; pela população negra ser numericamente maior; ou mesmo devido às campanhas contra o racismo e de ações afirmativas ao longo dos anos terem deixado as culturas negras em maior evidencia. Essas são elocubrações com base nos trabalhos selecionados e na experiência da pesquisadora, uma vez que o objetivo não é compreender as motivações para as pesquisas, mas mensurar o quê e como vem sendo pesquisado no âmbito do espanhol e da ERER.

Uma terceira observação consiste no fato de haver apenas quatro teses (posição 8, 21, 24 e 27), o que pode indicar o seu ineditismo, pois a própria ERER é uma esfera investigativa muito recente, de modo que estudos mais aprofundados, como exige um doutoramento, ainda devem estar em curso. O mesmo raciocínio serve para entender porque o interesse na área dos estudos hispânicos e da LA ainda é incipiente. Outrossim, é preciso considerar que, embora as Leis tenham representado um grande avanço na ERER, sua aplicação é lenta, haja vista que, mesmo após 20 anos da homologação da primeira Lei ainda se fala em implementação.

Constato, por fim, que apesar dos pontos levantados o saldo é positivo dado aos desmontes e enfrentamentos que tanto a área de espanhol como a ERER vêm sofrendo junto com a educação brasileira. Esses esforços demonstram que a educação linguística em espanhol segue comprometida com o ensino da língua e seu papel social ao se posicionar nos debates contemporâneos que envolvem as relações étnico-raciais, o ensino e a linguagem.

3.5 Interculturalidade e a ERER nos currículos de Letras/Espanhol

Há muitas formas de associar o contexto cultural brasileiro aos variados contextos hispano-falantes, principalmente, em relação aos países hispano-americanos. Nesta tese, interessa refletir sobre o processo de racialização que envolve esses contextos que é determinante na formação identitária desses países tanto por supervalorizar o componente racial branco quanto por desvalorizar os traços raciais indígenas, negros e de outras minorias. Espero que com essa reflexão seja possível compreender os discursos controversos e, em alguns casos, subservientes à dominação racial. Além de identificar discursos de emancipação que circulam no Brasil e em contextos da língua espanhola que, em alguma medida, podem ser erroneamente interpretados pela sociedade majoritária como ameaça. Entendo que a proposta da ERER e o conceito de interculturalidade crítica sejam necessários no ensino universitário justamente para preparar os futuros professores para lidarem com as contradições que emergem em sala de aula. Assim, termos como branqueamento, mestiçagem, pertencimento étnico-racial, negro, pardo,

branco, amarelo, vermelho, entre outros, podem ser trabalhados associados aos conteúdos linguístico, literário e cultural ao mesmo tempo em que se desenvolve uma conscientização sobre a importância pedagógica de não mais ignorar tais questões e abordá-las como parte da educação linguística intercultural crítica em espanhol.

A primeira noção a se ter em mente é que tratamos sobre raça e racismo por serem um problema social, de modo que, não é um assunto simples, bonito ou prazeroso sobre o qual conversar. Ao contrário, em muitos casos pode ser constrangedor, desinteressante aos estudantes e até mesmo violento. A segunda noção é que, sendo um problema social, o objetivo último ao ter esse elemento nos currículos é que em algum momento isso seja superado e que as desigualdades e opressões geradas pela ideia de raça deixem de ser uma realidade. Mas até que isso aconteça e, para que aconteça, a educação das relações étnico-raciais se faz necessária.

Uma forma de compreender a aproximação entre a conformação racial no Brasil e em contextos hispano-falantes é a partir dos estudos decoloniais que se centram no conceito de raça como um dos pilares da colonialidade do poder (Quijano, 2005). Nessa teorização, a racialização como fenômeno cultural e político de dominação, nos moldes da colonização e suas reformulações até a atualidade é gestado na realidade de guerra vivenciada na península ibérica antes do período colonial. Segundo Mignolo (2017, p. 5), naquele período, já se delineava a distinção entre grupos humanos a partir do pertencimento consanguíneo e cultural, desumanizando os grupos divergentes, sobretudo, pela diferença religiosa:

[...] a teologia cristã é responsável por marcar no “sangue” a distinção entre cristãos, mouros e judeus. Apesar da disputa entre as três religiões ter uma longa história, esta foi reconfigurada desde 1492, quando os cristãos conseguiram expulsar os mouros e os judeus da península ibérica e forçar a conversão daqueles que queriam permanecer. Simultaneamente, a configuração racial entre o espanhol, o índio e o africano começou a tomar forma no Novo Mundo. No século XVIII, o “sangue” como marcador de raça/racismo foi transferido para a pele, e a teologia foi deslocada pela filosofia secular e pelas ciências. O sistema lineano de classificação ajudou a causa. O racismo secular chegou a ser baseado na egopolítica do conhecimento; entretanto, aconteceu que os agentes e as instituições que incorporavam a egopolítica secular do conhecimento eram, como aqueles que incorporavam a teopolítica do conhecimento, principalmente homens europeus e brancos.

Com o advento da colonização, as relações hierárquicas gestadas na península ibérica são remodeladas nas Américas consolidando as formas de tratamento entre grupos humanos e a racialização como elemento determinante para as condições de vida e morte no novo território. Dessa maneira, a cor da pele, os fenótipos étnico-raciais e a cultura a qual os grupos sociais pertenciam indicavam sua estratificação social. Assim, desde o início da colonização havia uma preocupação sobre o futuro dos territórios devido à grande quantidade de não brancos.

Contudo, é no final do século XIX e início do século XX, após a independência de Portugal e Espanha que os países latino-americanos intensificaram sua preocupação com o componente racial de sua população. Naquele período, estava em vigor uma série de estudos, até então considerados científicos, que buscavam comprovar que populações como as da América Latina não seriam capazes de se desenvolver. Em pouco tempo, esses estudos foram refutados, mas a ideologia do racismo científico e da eugenia já estavam disseminadas. Como afirma Mignolo (2017), o perfil daqueles que detinham o conhecimento científico era o mesmo daqueles que iniciaram a dominação da América, de modo que, as ideologias que compunham as recentes nações não se distanciavam da visão discriminatória para com os não brancos.

Ainda assim, alguns pensadores se esforçaram em desenvolver soluções que salvassem, de alguma maneira, o futuro dos países em formação. O autor mais destacado desse período foi Fernando Ortiz que, a partir da sua vivência em Cuba, passou a interessar-se pela complexa cultura daquele lugar, sobretudo, pelas influências africanas. Seus primeiros escritos se assentaram em paradigmas, hoje considerados depreciativos para o meio científico e racistas para com as populações africanas e da diáspora negra, já que se baseavam em estudos criminológicos associados ao pertencimento étnico-racial. No entanto, esse era o cânone da época, do qual, Fernando Ortiz vai se distanciando à medida em que se abastece de influências que valorizam as populações negras e indígenas a partir do relativismo cultural.

Sob tais influências, o autor produziu um grande acervo que ainda serve de parâmetro para compreensão das culturas negras em Cuba e, em alguma medida, na América Latina, abrangendo aspectos, mitológicos, musicais, linguísticos, entre outros que revelam a grande presença africana do que chamamos de cultura cubana e cultura latino-americana. Além de ser uma perspectiva mais condizente com os estudos da cultura, tal abordagem colaborava para vislumbrar um possível futuro para essas nações mestiças que, pela concepção de raça daquele momento histórico, estavam condenadas ao fracasso.

Em seu livro mais renomado, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, o autor faz um contraponto entre a exploração do tabaco e da cana de açúcar em Cuba para mostrar as nuances dessa sociedade. Assim, passa por todo o processo de produção desses elementos, partindo do reconhecimento do potencial desses vegetais, sua inserção na cultura local, na forma de plantio, de colheita, de tratamento de cada uma delas, na conformação do produto final, distribuição e consumo. Nesse ínterim, delineia os contrastes gerados entre a produção em larga escala do açúcar, visto como um empreendimento capitalista, de exploração e controle, com a produção artesanal do tabaco, considerado emancipatório, uma arte. Concomitantemente, demonstra como as relações étnico-raciais se davam, naquela sociedade em formação:

[...] se bem que nos tempos de escravidão os negros escravizados foram empregados como peões, o núcleo açucareiro foi sempre livre e branco. Assim, o tabaco, como o açúcar, entrelaça-se com as raças. O tabaco é um tesouro legado pelo índio, apreciado e recolhido em seguida pelo negro, mas cultivado e explorado pelo branco (Ortiz, 1963, p. 57, tradução nossa²¹).

No trecho acima, o ensaísta esboça a relação de transculturação que vai defender em sua obra, apontando o envolvimento econômico, social, político e cultural na conformação da nação cubana às chamadas três raças, predominantes no continente americano, além de apontar a desigualdade de condições entre elas tanto de trabalho quanto de atuação no meio social.

A produção do açúcar, repetimos, foi sempre uma empreitada do capitalismo devido ao seu grande enraizamento territorial e industrial e à magnitude de seus investimentos permanentes. O tabaco, filho do índio selvagem na terra virgem, é um fruto livre, sem jugo mecânico, ao contrário do açúcar, que é triturado pelo engenho. Isso teve enormes consequências econômicas e sociais (Ortiz, 1965, p. 56, tradução nossa²²).

Chama a atenção como a pirâmide social descrita pelo autor se mantém nas sociedades atuais, a população branca no controle dos bens materiais e a população negra ou indígena em postos operacionais. Embora o autor reconheça as consequências negativas dessa estratificação há pouca problematização acerca desse fato. Seu raciocínio foca em demonstrar o potencial emancipatório da produção do tabaco, ainda que a população branca fosse a maior beneficiada em detrimento dos demais grupos raciais, e a esmagadora destruição causada pela cana de açúcar, desde a tragédia humanitária sofrida pela população negra até sua contribuição para a formação dos latifúndios, entre outras formas de desigualdade e violência. Em todo caso, sua escrita é perspicaz em traçar um panorama de Cuba que dialoga diretamente com outras localidades latino-americanas ao descrever as hierarquias que se formam pela racialização.

Conceitualmente, a obra colabora para as discussões étnico-raciais ao propor o conceito de transculturação, que consiste no processo de troca cultural entre diferentes grupos étnico-raciais para a conformação de uma nova cultura, segundo Ortiz (1965, p. 96, tradução nossa²³):

²¹ Citação original: “[...] si bien en los tiempos de esclavitud los negros esclavos se emplearon como peones, el núcleo veguero fue siempre libre y blanco. Así, el tabaco como el azúcar se entrelazan con las razas. El tabaco es un tesoro legado por el indio, apreciado y recogido en seguida por el negro, pero cultivado y explotado por el blanco”.

²² Citação original: “La producción del azúcar, repetimos, fue siempre empresa de capitalismo por su gran arraigo territorial e industrial y la magnitud de sus inversiones permanentes. El tabaco, hijo del indio salvaje en la tierra virgen, es un fruto libre, sin yugo mecánico, al revés del azúcar, que es triturada por el trapiche. Esto ha tenido enormes consecuencias económicas y Sociales”.

²³ Citação original: “Entendemos que el vocablo **transculturación** expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana **aculturation**, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial **desculturación**, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de **neoculturación**. Al fin, como bien sostiene la escuela de Malinowski, en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética

Entendemos que o vocábulo **transculturação** expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura para outra, porque este não consiste apenas em adquirir uma cultura distinta, que é o que rigorosamente indica o termo anglo-americano **aculturação**, mas o processo implica também, necessariamente, a perda ou o desenraizamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma parcial **desculturação**, e, além disso, significa a consequente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados de **neoculturação**. Afinal, como bem sustenta a escola de Malinowski, em todo encontro de culturas ocorre o que acontece na cópula genética entre indivíduos: a criatura sempre possui algo de ambos os progenitores, mas também é sempre distinta de cada um dos dois. Em suma, o processo é uma **transculturação**, e esse vocábulo abrange todas as fases de sua parábola (grifos do autor).

Assim como o hibridismo cultural já mencionado na subseção 2.3, derivado dessa mesma possibilidade de troca cultural e não apenas de uma sobreposição entre culturas, a transculturação de Ortiz (1965) pouco considera as relações de poder que podem exigir que uma cultura minoritária assuma mais características da cultura majoritária do que o contrário. No entanto, seu raciocínio é fundamental para vislumbrar um futuro para as sociedades latino-americanas, uma vez que, a mestiçagem deixa de ser sinônimo de fracasso, para ser um recomeço, uma nova cultura. Não por acaso em sua explicação sobre o termo transculturação, o autor menciona o aporte genético, já que as teorias de hereditariedade, com premissas eugênicas, condenavam as populações não brancas a uma inferioridade intelectual e comportamental a serem passadas para as gerações seguintes, impedindo uma suposta evolução genética e civilizacional. Para cumprir-se o processo de transculturação, Ortiz (1965) considera que há transformação nas características engendradas a cada grupo étnico-racial. Não por acaso também, o autor menciona Malinowski, antropólogo que rompeu com o discurso evolucionista, já bastante criticado, mas que ainda era forte no início do século XX, ao defender que cada cultura tem organização e lógica própria, sendo as comparações externas um equívoco. Naquele período, os ideais de eugenia e o racismo científico, já mencionados, eram apoiados também pelo darwinismo social, conceito que explicava uma seleção natural entre humanos e defendia que somente as populações evoluídas, em comparação com a cultura europeia, poderiam continuar existindo, enquanto que as demais seriam extintas (Schwarcz, 2012).

No Brasil, bem como na América Latina, as concepções evolucionistas desencadearam uma corrida nos recentes Estados-Nação para solucionar o “problema da raça”. Uma projeção feita pelo diretor do Museu Nacional, o eugenista João Batista de Lacerda, no I Congresso Internacional das Raças (1911/Inglaterra) defendia que com o branqueamento da população

de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola”.

através da imigração de europeus, da mestiçagem e da extinção de indígenas e negros, até o final do século, a população seria predominantemente branca (Schwarcz, 2012). Por sua vez, Roquete Pinto, antropólogo, no I Congresso Brasileiro de Eugenia, seguindo as mesmas estratégias, projetou que em 2012 cerca de 80% da população seria branca e 20% mestiça (Schwarcz, 2012). Congressos semelhantes ocorreram em países hispânicos como Cuba 1927 e Argentina 1934, com o objetivo de discutir formas de fazer a população latino-americana se tornar branca. Tanto no Brasil quanto em países de língua espanhola o branqueamento focou na mestiçagem e na assimilação cultural. Primeiramente, tornando alguns elementos culturais indígenas e da ancestralidade africana como símbolos nacionais e, em um segundo momento, modificando esses elementos para serem aceitos pela população branca (Schwarcz, 2012). Nesse processo, a figura do mestiço ganha relevo. Mas não é qualquer mestiço fruto da simples mistura racial. É a figura idealizada daquele que passou por uma educação eugênica (descrita subseção 2.3), que embora não possa ser lido fenotipicamente como branco corresponde culturalmente ao ideal de branquitude (nos hábitos, na religião, na estética, no trabalho e etc.).

No contexto hispânico, a idealização do mestiço é elevada a um patamar espiritual quando o mexicano José Vasconcelos defende que o mestiço latino-americano originará a raça cósmica, uma raça síntese que, agrega o que há de melhor da mistura étnico-racial ocorrida nas Américas. O autor vislumbrava uma tendência de que as raças se misturariam cada vez mais, devido ao constante contato que já ocorria naquela época. A raça branca proveniente da Europa, a raça negra, proveniente da África, os indígenas (pele vermelha) originários das Américas e os orientais — chamados pelo autor de mongóis — (atualmente, também identificados como amarelos) ao se mesclarem conformariam a quinta raça.

No entanto, seus escritos se balizavam na relação entre domínio (branco) estadunidense nas Américas e a possibilidade de futuro para os mestiços latino-americanos. Nesse ínterim, sua argumentação é de que o domínio da raça branca era passageiro, inclusive a estadunidense, e que, só houve crescimento nas civilizações que se misturaram étnico-racialmente. Considerando que, diferente do grande hibridismo ocorrido na colonização ibérica, há pouca mescla na colonização anglo-saxônica, logo, o mestiço que se destacaria seria o latino. Alguns questionamentos são postos como em Vasconcelos (1948, p. 9, tradução nossa²⁴):

²⁴ Citação original: “*Queda, sin embargo, por averiguar si la mezcla ilimitada e inevitable es un hecho ventajoso para el incremento de la cultura, o si, al contrario, ha de producir decadencias, que ahora ya no sería sólo nacionales, sino mundiales. Problema que revive la pregunta que se ha hecho a menudo el mestizo: ¿Puede compararse mi aportación a la cultura con la obra de las razas relativamente puras que han hecho la historia hasta nuestros días, los griegos, los romanos, los europeos? Y dentro de cada pueblo, ¿cómo se comparan los periodos de mestizaje con los periodos de homogeneidades creadora?*”.

Cabe, no entanto, investigar se a mistura ilimitada e inevitável é um fato vantajoso para o incremento da cultura, ou se, ao contrário, deve produzir decadências que agora já não seriam apenas nacionais, mas mundiais. Problema que revive a pergunta frequentemente feita pelo mestiço: Minha contribuição para a cultura pode ser comparada à obra das raças relativamente puras que fizeram a história até nossos dias, como os gregos, os romanos, os europeus? E dentro de cada povo, como se comparam os períodos de mestiçagem com os períodos de homogeneidade criadora?

Os questionamentos de Vasconcelos (1948) são reveladores de como o pertencimento étnico-racial era presente nas discussões da época afetando o trabalho dos pensadores e as condições de vida da população latino-americana, bem como, o futuro das nações. É curioso observar que as dúvidas que a sociedade branca tinha sobre a população mestiça é transposta em seu texto como se fosse uma dúvida dos mestiços para com eles mesmos. Também chama a atenção a contradição de seus argumentos que, ora exalta a mestiçagem, ora recorre à relativa brancura racial como fator que garantisse o desenvolvimento da civilização de modo exemplar.

As contradições do autor não param por aí. Seu argumento em favor da mestiçagem se assenta em premissas discutíveis e em alguns casos reprováveis. Há, por exemplo, um apelo geográfico, pois defende que certas regiões da América do sul seriam mais adequadas para a fixação dessa nova raça, já que, sua natureza é farta e há pouca incidência de desastres naturais, além de que, os mestiços já estariam adaptados ao clima tropical (Vasconcelos, 1948). Tal argumentação se acomoda em teses antropológicas ainda vigentes naquele momento histórico de que, os países latinos não se desenvolveriam por conta do seu clima tropical, já que, supostamente, faz sua população menos suscetível ao trabalho. Observando bem, o autor se contradiz, pois concorda com a alegação climática, já que, supostamente, a adaptação resolveria tal problema. Outro ponto controverso em sua argumentação é quando atribui à queda de determinadas civilizações ao fato de não terem aderido ao cristianismo, religião que segundo Vasconcelos (1948) fez a população do continente americano avançar. Em suma, na ânsia de encontrar uma salvação para a população mestiça e os países em ascensão, Vasconcelos (1948) incorre aos preconceitos da época para fundamentar suas hipóteses.

A diversidade étnico-racial e cultural em um mesmo território sempre foi vista como algo negativo, algo que precisava ser resolvido, extinto, sinônimo de conflito. Além de Cuba e México, os demais países também lidavam com suas questões internas. Um registro ainda mais antigo mostra a classificação populacional na região do Chile (1813) e destaca a mescla étnico-racial. Henríquez (2018), aponta que o critério da Coroa espanhola para organizar os habitantes era a “limpeza do sangue” com base nisso, distribuía honrarias, ofícios e privilégios evitando relações simétricas entre as diferentes estratificações. Os filhos de espanhóis eram classificados como espanhóis americanos, já as mesclas étnico-raciais eram nomeadas de modo específico:

No caso das pessoas afrodescendentes algumas das mais usadas eram:

Zambro: mestiço de negro com indígena.
 Mulato ou pardo: mestiço de espanhol com africana.
 Morisco: mestiço de espanhol com mulata.
 Zambo preto: mestiço de negro com cafusa.
 Albino: mestiço de espanhol com morisco.
 Salto Atrás: mestiço de albino com branca.
 Chino: Mestiço de mulato com indígena.
 (Henríquez, 2018, p. 267).

Nesse sentido, a estratificação sociorracial controla as posições sociais na diversidade, no qual o componente branco ocupa o lugar mais alto (no Chile de 1813 eram classificados como espanhóis europeus, espanhóis asiáticos, espanhóis americanos ou estrangeiros) e o africano escravizado o mais baixo (Henríquez, 2018). Inevitavelmente, essa forma de organização social leva a população não branca a uma condição de morte, já que está impossibilitada de se desenvolver. As nomenclaturas, associadas à ideologia de limpeza de sangue, à discriminação pelo fenótipo e cultura são barreiras intransponíveis.

Outra forma de controle da diversidade étnico-racial e de branqueamento da população, é deixar de mensurar a presença dos habitantes não brancos em dado território. Há estimativas de que na Argentina do início do século XIX, cerca de 35% dos habitantes de Buenos Aires eram africanos ou afrodescendentes, chegando a 44% em outras regiões do país como Córdoba e 64% em Tucumán (Molina; Lopez, 2018). Dentre as explicações sobre a drástica diminuição da população afro-argentina, Molina e Lopez (2018) afirmam que além do declínio do tráfico de pessoas africanas, ações sistematizadas de diferentes governantes contra essa população foram determinantes como: a convocação para o combate em guerras do início do século, o fomento da mestiçagem e a exposição às doenças. Outro ponto de destaque foi a criação de uma categoria ambígua denominada *triguenho/a*, que tanto afasta os afro-argentinos/as das raízes africanas, como aponta seu não pertencimento à população branca (Molina; Lopez, 2018).

Importa observar que essas contradições vão marcando o imaginário latino-americano e se reformulando na contemporaneidade. Embora tenha havido denúncia por parte dos pensadores e importantes pesquisas que comprovaram as contribuições dos povos da diáspora africana e indígenas no território, o questionamento sobre a ideia de raça enquanto estratificação humana tem sido menos recorrente, bem como, o combate à desigualdade racial fragmentada em muitas faces (gênero, classe, etc). Ao contrário, historicamente, tem se buscado alcançar um patamar racial mais alto, nem que fosse em um futuro salvador, como elaborou Vasconcelos (1948). Ou se tem explicado o surgimento de uma cultura própria desconsiderando as assimetrias dessa troca cultural incorrendo em uma falsa harmonia étnico-racial e cultural.

Nesse viés, as explicações de Mignolo (2017) demonstram que, por mais que se busque um resultado emancipador é difícil escapar do imaginário de fracasso racial que envolve a América Latina quando se segue uma única linha de conhecimento (branco, europeu, heteronormativo, patriarcal, capitalista, entre outros marcadores). A pesquisadora e ativista Lélia Gonzáles se aprofundou ao investigar esse ponto e a hierarquização latina, assim, explica:

Sabemos que as sociedades ibéricas estruturam-se a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus, eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas (Gonzáles, 1988, p. 73).

O raciocínio de Gonzáles (1988) é indispensável para compreender a existência da divisão étnico-racial na Europa e os grupos discriminados ainda hoje em Portugal e Espanha (mouros, judeus e, incluso, os ciganos), por exemplo, o que nos leva a compreender que também são sociedades miscigenadas, diferente do que muitas vezes querem parecer. Para a autora, esse é um traço que define a forma de racismo estabelecido na América Latina. Por ter a estratificação socialmente estipulada, não são necessárias formas explícitas de segregação, de modo que a própria cultura e as relações sociais levam os grupos raciais a ocuparem lugares determinados na sociedade, sem que haja uma lei para isso, como ocorreu em outras formas de colonização (Gonzáles, 1988). Não por acaso, o grupo racial branco se estabeleceu em lugares de poder e os grupos racializados em posições subalternizadas. Segundo a autora, essa forma de racismo é extremamente perversa e alienante porque para que os grupos racializados sejam admitidos como parte da sociedade é preciso aceitar o lugar de subalternização configurando a estrutura racial na América Latina.

Gonzáles (1988) denomina o racismo reelaborado no Brasil após o período colonial de racismo por denegação, no qual embora se reconheça as consequências do racismo, há uma negação das ações que as causam. Esse processo faz com que pessoas lidas socialmente como brancas usem tal identificação como forma de superioridade, além disso, reconhecem o problema racial, mas não se admitem como parte dele. Por outro lado, faz com que, em ocasiões, as pessoas negras, indígenas e demais minorias, não queiram ser identificadas como tal, já que socialmente é uma identificação discriminada, sendo a branquitude posta como a representação racial ideal para todos os grupos raciais. Esse processo culpabiliza as pessoas não brancas pelos conflitos raciais dos quais são vítimas (Gonzáles, 1988). Ainda que a melhor forma de designar

uma pessoa seja tratando-a por seu nome, sobre a autoidentificação e a heteroidentificação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam:

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (Brasil, 2013, 481).

Conforme descrito no documento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza categorias para identificar a cor ou raça da população: branco (fenótipo europeu), preto (fenótipo afro-brasileiro), indígena (fenótipo de etnias indígenas), pardo (fenótipo marcado por mesclas étnico-raciais) e amarelo (fenótipo oriental). As características físicas se somam às vivências e pertencimento de cada indivíduo. A triangulação de dados revelou que a população preta e parda tem índices muito aproximados no que se refere ao acesso à saúde, à educação, ao trabalho, ao salário, à moradia, entre outras categorias que também agregam os dois grupos populacionais em uma mesma situação social, além da ascendência africana. Por isso, negro, é um termo ressignificado, superando as conotações pejorativas associadas à escravidão e convertido em uma categoria política que abarca pretos e pardos (Brasil, 2013). Essa categorização permite compreender as condições socioeconômicas associadas à racialização.

É necessário compreender essas definições, pois são dúvidas que seguem emergindo no contexto educacional, já que são base para as ações afirmativas implementadas no Brasil. Além disso, a adequada identificação populacional é essencial para evitar a proliferação de termos, muitas vezes ofensivos, que são utilizados para atacar as pessoas pretas, pardas e indígenas. Em países hispânicos, também há nomenclaturas próprias que correspondem às leis, à realidade de miscigenação e às reivindicações dos movimentos sociais em determinados contextos. Contudo, a designação negro/a é a mais comum pela ressignificação positivada na diáspora africana em diferentes âmbitos da colonização europeia, principalmente, de língua portuguesa, espanhola e francesa. Em relação aos indígenas, é comum o uso do termo povos originários.

Outro problema gerado pela forma de racismo descrito por Gonzáles (1988) no Brasil, ademais da autoidentificação e da heteroidentificação, é a ideia de democracia racial, segundo a qual, há harmonia nas relações raciais já que todos convivem no mesmo território e, supostamente, aceitam as condições assimétricas presentes nele. Para a autora, esse conceito

está diretamente associado às formas de racismo próprio da colonização ibérica e do ideal de branqueamento, uma vez que, colabora para manter a desigual estratificação sociorracial e busca deslegitimar as discussões sobre o tema. A esse respeito, Brasil (2013, p. 482) aponta:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Nesse sentido, é indispensável reafirmar que não existe harmonia racial na desigualdade, além de que, o racismo afeta os grupos raciais de forma distinta. Paraquett (2019) aponta que em sociedades de língua espanhola a pirâmide de discriminação racial coloca as pessoas negras como mais depreciadas e com menos acesso a direitos, seguidas dos indígenas. Enquanto que no Brasil, as pessoas indígenas ocupam a base da pirâmide, seguidos da população negra. Em ambos os casos, a população branca ocupa o topo, sendo privilegiada com acesso a direitos e não sendo atingida negativamente pelos discursos raciais. Consequentemente a população branca produz o racismo contra negros e indígenas. No entanto, Paraquett (2019) alerta que, o fato de sofrerem racismo diretamente não impede que negros e indígenas reproduzam o mesmo comportamento, já que faz parte da ideologia racial desses territórios a desvalorização dos corpos racializados e a valorização do branqueamento. Como afirma Brasil (2013, p. 482):

Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discrimina.

Com base no exposto, entendo que as distorções sobre o pertencimento étnico-racial produzidas pelo racismo se firma, sobretudo, na busca do branqueamento, causando distorções na subjetividade daqueles lidos como brancos por se sentirem como os únicos detentores legítimos das altas estratificações sociais e suas benesses, o que automaticamente, os fazem ver os demais grupos raciais como inimigos. Por outro lado, a mescla étnico-racial do território latino-americano faz com que sua população tenha um fenótipo heterogêneo ora identificado como negro, ora como branco, ora como indígena, podendo não se fixar em qualquer um dos traços definidores dessas e outras raças/etnias que compõem o território e, portanto, sem ter uma posição elencada nessa estratificação social. De qualquer jeito, compreender o histórico de centralidade da racialização na América-Latina e no Brasil como definidor de subjetividades pode ser um caminho para desfazer o imaginário de castas e forjar sociedades mais equânimes.

O conceito de mestiçagem serviu para propósitos duvidosos ao longo do processo de racialização nas Américas. Primeiramente, como sinônimo de degeneração, já que as relações interracialis entre negros e indígenas eram mal vistas e entre brancos e outras raças inconcebível, pois estaria prejudicando a linhagem da raça branca. Em um segundo momento, a mestiçagem passa a ser celebrada, mas como pano de fundo havia a busca do branqueamento. Na América Latina, no início do século XX, vários discursos encobriram esse objetivo final, outros o exaltava. No Brasil, a figura do mestiço e do mulato/a passou a ser visto como símbolo de identidade nacional. Nos países latino-americanos, passa a ocorrer uma certa valorização da cultura e da imagem do mestiço como símbolo das nações em desenvolvimento. No entanto, a suposta visibilidade dada à mescla cultural e racial na América Latina, no início do século XX foi mobilizada para atenuar os conflitos sociais e incutir os ideais de branqueamento.

Para além das tragédias impetradas pelo racismo, Gonzáles (1988) defende que a conformação cultural do território latino-americano está acima do histórico de cada país, dos limites geográficos e das formas de colonização, sobretudo, devido às tecnologias de existência e reexistência desenvolvidas pelos povos originários e da diáspora africana. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o equívoco de se considerar que o Brasil tenha como base cultural somente a europeia, pois, apesar do eurocentrismo, as culturas indígenas e da diáspora africana são muito vivas e fortes, assim como é nos demais países latinos. Por isso a Gonzáles (1988, p. 76) define o espaço geográfico das Américas como Améfrica:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ("*Amefricanity*") são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A América e como um todo (Sul, central, Norte e Insular). Para além do seu caráter

puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de Amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de Panafricanismo, "*Négritude*", "*Afrocentricity*" etc.

Com essas afirmações, Gonzáles (1988) conforma a amefricanidade como um sistema etnográfico de referência próprio da América Latina que, sem desconsiderar as particularidades de cada país, resgata uma unidade mais coerente com a integração das Américas como um todo, independentemente, das formas de exploração racial vivenciadas. Nesse viés, é uma categoria que corrobora com a interculturalidade entendida em sua vertente crítica e de potencial epistêmico, já que preza por gerar compreensão sobre as relações sociais aqui estabelecidas e os conhecimentos aqui desenvolvidos, bem como, a valorizar os conhecimentos trazidos de África. Diferente da troca cultural de Vasconcelos (1948) que visava o branqueamento, do conceito de transculturação (Ortiz, 1965) que pouco considera as relações de poder e de hibridismo (Canclini, 2006) que não tem como foco as discrepâncias sociais, ao referir-se à categoria de amefricanidade, a autora coloca em evidência o protagonismo negro e indígena na América Latina, em especial, nas esferas cultural e política (Gonzáles, 1988).

A partir de Gonzáles (1988) é possível compreender que os aspectos da amefricanidade envolve a influência exercida pelos povos originários e da diáspora africana, na sua diversidade, sobre a conformação linguística e da linguagem tanto do português quanto do espanhol; de igual maneira, a aproximação entre elementos culturais feita através da leitura e estudo da literatura de autoria negra, indígena e demais minorias, pode fortalecer a compreensão de unidade da região, bem como, o protagonismo dessas identidades étnico-raciais. Aspectos emancipatórios a partir de intelectuais indígenas e negros ao pensarem o território latino-americano também fazem parte de uma perspectiva de amefricanidade, inclusive na interseccionalidade de categorias como gênero e classe; envolve ainda, as ações propriamente políticas que inserem a representatividade de minorias e de grupos minoritarizados em debates internos e externos acerca de temas de interesse da América Latina em âmbito democrático (Gonzáles, 1988).

Observando o Quadro 2 da subseção anterior (p. 146) que elenca as teses e dissertações que contemplam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é notório que a pesquisa em língua espanhola contempla aspectos que podem ser pensados a partir da amefricanidade cunhada por Gonzáles (1988). No entanto, não é possível afirmar se essa perspectiva está presente nos currículos. Devido à realidade de violência manter-se ao longo da história das Américas, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam que sem a intervenção do Estado em conjunto com a sociedade essa estrutura não vai se desfazer e o que deveria ser direito de todos continuará sendo privilégio de poucos (Brasil, 2013). A função das instituições educacionais é indispensável, nesse processo:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2013, 481).

Desse modo, entendo que o racismo deve ser estudado como um fenômeno social do qual todos somos partícipes e, portanto, responsáveis por sua dissolução. Igualmente entendo que, a diversidade racial deve estar presente nos currículos, não como problema, mas como fato, do qual emergem conflitos e confluências a serem examinadas sob o pano de fundo da racialização latino-americana historicamente elaborada. Não menos importante é considerar as possibilidades de emancipação construídas no processo de resistência dos grupos étnico-raciais minoritarizados como forma de avanço na conformação de sociedades equânimes.

Destarte, nesta seção conecto os argumentos apresentados à compreensão de que o contato cultural se forja na relação entre identidade e diferença (Silva, 2012), nas quais a abordagem do componente étnico-racial é preponderante para estabelecer simetrias ou assimetrias, inclusive, na educação. Por isso, defendo a perspectiva intercultural crítica como direcionamento na elaboração curricular, já que, não encobre a violência, a exploração ou qualquer conflito entre diferentes grupos étnico-raciais, mas identifica e problematiza essas discrepâncias com vistas a desfazê-las. No entanto, isso implica reparação histórica e social diante das injustiças sofridas por minorias e grupos minoritarizados, além de responsabilização e conscientização para os grupos sociais majoritários. Em outras palavras, a interculturalidade crítica não se abstém do aprofundamento histórico para compreender as relações de poder, inclusive, no que se refere às línguas, ao uso da linguagem e aos processos educacionais, dessa maneira, mais que harmonia na diferença, propõem epistemologias de equidade étnico-racial.

Nesse viés, uma perspectiva intercultural crítica corrobora com educação das relações étnico-raciais, já que, essa proposta está diretamente ligada a construção de conhecimento sobre a racialização no Brasil, apontando as velhas ideologias racistas que seguem se reformulando e propondo alternativas. A proposta da EREER requer aprofundamento no trato da diversidade e problematização da falsa harmonia étnico-racial para forjar sociedades mais justas.

Com base nos estudos apresentados nas seções anteriores e nesta seção, defendo que a Licenciatura em Letras/Espanhol é um espaço profícuo para o exercício da EREER frente à construção de conhecimento sobre a racialização no Brasil e em contextos hispano-falantes (Américas, Guiné Equatorial, Espanha e etc.). Entendo que conhecendo os processos de racialização e resistência a eles, é possível pensar alternativas para os entraves étnico-raciais contemporâneos, sobretudo, se partimos de epistemologias outras (Walsh, 2012) que torna essa compreensão plural e abrange a educação e a linguagem. Assim, o currículo de Letras/Espanhol pode ser melhor aproveitado do ponto de vista da EREER ao estabelecer relações interculturais críticas entre a realidade étnico-racial brasileira e, em especial, com a latino-americana, do ponto de vista político e sociocultural de grupos minoritários e minoritarizados. Tal processo pode explicar os conflitos internos fruto do processo colonial e da hierarquização étnico-racial, para assim educar sobre as conquistas passadas e recentes da realidade amefricana.

É nesse sentido que a abordagem histórica e teórica das seções apresentadas até aqui se justifica, pois entendo que para compreender a EREER do ponto de vista intercultural crítico exige revisitar as contradições curriculares, culturais e sociopolíticas nas quais as sociedades latinas, bem como suas instituições educacionais, estão imersas. Para tanto é preciso apontar que o histórico de racismo científico transcrito nesta subseção e na subseção 2.4 — que aborda também a educação eugênica—, assim como, as pesquisas sobre as culturas negras, aqui descritas, não estão apartadas das lutas dos movimentos sociais antigas e recentes (movimento indígena, negro e de outras minorias) retratadas anteriormente. São entraves socioculturais, raciais e políticos que ocorrem concomitantemente, se não em uma mesma época, em uma mesma disputa por direitos. O que separa ambas as concepções não é o tempo, pois essa disputa é contínua, mas o fato de que as lutas dos movimentos sociais são por legitimação da sua forma de existência, enquanto que a sociedade majoritária busca assimilar, exterminar, se impor sobre as demais. Esse conflito ocorre no campo sociológico e, também, simbólico dos currículos.

Em síntese, a educação eugênica do início do século XX dialoga diretamente com o racismo científico e a perspectiva de miscigenação para o branqueamento do mesmo período. São concepções suavizadas pela ideia de democracia racial e de suposta troca cultural vivenciada na América Latina. Nesse ínterim, a busca por emancipação fundamentada no eurocentrismo reforçou os preconceitos étnico-raciais difundidos nesse território e nos currículos através da reprodução da cultura majoritária. Para romper com tal visão, as teorias críticas, pós-críticas e a pluralidade epistêmica da interculturalidade crítica, conforme retratado nesta seção e na subseção 3.5, vêm traçando alternativas. Nas próximas páginas, exponho o quanto dessas alternativas aparecem ou não nos currículos de Letras/Espanhol analisados.

SEÇÃO 4 – PPC E ERER: ETAPAS DE ANÁLISE

Figura 8 – Tirinha: Armandinho



Fonte: disponível em: <https://abrir.link/ZRgOM>. Acesso em: 15 nov. 2023.

O procedimento de seleção e análise das informações obtidas em uma pesquisa exige alinhamento aos critérios necessários para compreender cada fenômeno. Neste estudo, respaldo as análises na fundamentação teórica sobre as teorias do currículo, na perspectiva intercultural, na educação linguística em espanhol no âmbito da LA e nos pressupostos da ERER, aprofundados nas seções anteriores. Também tomo como referência os procedimentos de seleção, classificação e caracterização dos dados, próprios da análise documental (Cellard, 2008), bem como, as técnicas de investigação da análise de conteúdo (Bardin, 2015) que consiste na desconstrução e separação dos elementos identificados em cada material examinado, estabelecendo uma classificação adequada aos critérios de pesquisa, para reconstruí-lo de modo a observar aspectos que antes não eram visíveis e, através da interpretação desse processo, alcançar os objetivos da investigação.

Assim como demonstra a tirinha que abre a presente seção, entendo que para compreender as possibilidades de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é preciso desaprender paradigmas de visão de mundo, das relações étnico-raciais e de pesquisa que nos levam a um comportamento racista diante das diferenças, ainda que esse posicionamento não seja intencional. Reconhecer que na interação, independentemente da intenção pode haver danos, devido ao preconceito racial incutido na sociedade, já é algo a ser contemplado na educação das relações étnico-raciais, bem como, aprender a olhar as diferenças com base na equidade de direitos e condições. Não tenho dúvidas de que esse é um exercício constante que deve ser estimulado na formação universitária. No que se refere aos PPCs, entendo que sua composição deve refletir diferentes perspectivas que levem a essa (des)aprendizagem, resta analisar se há objetivos de curso, ementas e bibliografias que contemplem os pressupostos da ERER nos currículos de Letras/Espanhol. É com esse foco que esta seção se desenvolve.

4.1 Histórico da língua espanhola no currículo das universidades investigadas

A oferta dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras surgiu no Brasil junto com as faculdades de Letras, no entanto, o formato da graduação sofreu modificações devido às legislações de cada época e às demandas de cada língua. Ao historicizar sobre a língua espanhola e o hispanismo no Brasil, Paraquett (2020) identificou quatro ondas ou momentos que marcaram a história da língua espanhola no sistema educacional (educação básica e superior), na atuação política, na formação docente e na conformação curricular.

Em relação à primeira onda, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a autora aponta que havia demanda do ensino de espanhol na educação básica e, portanto, na formação de professores/as, porém, era comum que o/as docentes fossem estrangeiros atuando no Brasil ou brasileiros com graduação em Letras Neolatinas e formação complementar no exterior, na maioria dos casos na Espanha (Paraquett, 2020). Essa tradição pode ser observada, sobretudo, na prática docente universitária e na fundação dos cursos de Letras de algumas universidades do nordeste. Segundo o PPC da UFBA, foi a partir das Faculdades de Filosofia da Bahia, onde funcionava o curso de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Germânicas, que a instituição foi fundada em 1946 (UFBA, 2005). Uma menção semelhante é encontrada no site da UFAL²⁵:

A história do Curso de Letras de Alagoas começou no dia 16 de junho de 1950 com a fundação da Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA). A FFA surgiu a partir da carência de professores habilitados para exercer a função de professor do ensino médio. O Padre Teófanés Augusto de Araújo Barros (Diretor), junto a vários outros professores da FFA, foram seus fundadores. A FFA contava com os cursos de Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

A descrição da fundação da UFC também menciona a integração de diferentes faculdades dentre as quais havia o curso de Letras Neolatinas:

Em seu início, o Curso de Letras integrava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará, estruturada nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, cujo regime didático havia sido estabelecido pelo Decreto Lei N.º 9092 de 26 de março de 1946. O primeiro currículo do Curso de Letras constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi aprovado pelo Conselho Universitário, em 14 de julho de 1961, Resolução n.º 102, na forma do artigo 3º da Lei N.º 3866 de 25 de janeiro de 1961. Constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas (UFC, 2018, p. 11-12).

²⁵ Disponível em: <https://fale.ufal.br/institucional/historia>. Acesso em 10 dez. 2023.

Como é possível observar, nas faculdades de Filosofia era comum que o curso de Letras fosse dividido entre Letras Neolatinas (francês, italiano e espanhol); Letras Anglo-Germânicas (inglês e alemão); e Letras Clássicas (grego e latim); ou seja, contemplava as línguas de maior prestígio na época. Essa divisão se manteve com a fundação das universidades brasileira, que por sua vez, se deu pela junção de faculdades tradicionais como Filosofia (que comportava Letras, História, etc.) e Medicina, por exemplo. Essa característica aparece no PPC/2019 da UFRN (campus de Natal):

É fundamental rememorar que o curso de Letras, em Natal-RN, foi implementado em 1959, criado com o objetivo de formar bacharéis em Letras e qualificar professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário. Em 1963, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi incorporada à Fundação José Augusto, órgão do governo do Estado e, posteriormente, agregada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Cabe lembrar que antes disso, o ensino superior em Natal era ministrado em faculdades isoladas, resultado de uma parceria entre a iniciativa privada e o governo do estado (UFRN, 2019, p. 12).

No âmbito da ampliação da Universidade do Rio Grande do Norte, destaca-se no PPC/2018 de Letras/Espanhol do campus de Currais Novos, o processo de expansão das universidades federais iniciado nos anos 1970 pelo governo federal que adotou uma política de interiorização. Após reivindicações da comunidade local e movimentações políticas para criação do curso de Engenharia de Minas e Geologia, visando a atender as necessidades profissionais e econômicas da região, foi criado o Centro Regional de Ensino Superior de Macau e o Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, que incluía o campus de Caicó e Currais Novos. O curso de Letras foi instituído em 1978 no campus de Currais Novos. Em 2009, através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁶ foi instituído o curso de Letras Língua Espanhola, como parte de um novo processo de interiorização (UFRN, 2018, p. 11-16).

As modificações legislativas implicaram e seguem implicando diretamente no formato das instituições e dos cursos, como descreve o PPC de 2005 da UFBA:

²⁶ "[...] o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior". Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em: 03 out. 2024

"A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação". Disponível em: https://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81 Acesso em: 03 out. 2024.

O Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, em 25 de outubro de 1955, publicado no D.O. de 07/11/1955. Em 1960, com a federalização da Universidade da Paraíba, a Faculdade de Filosofia passou a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através da Resolução nº 09 da Reitoria. A partir de 1974, os institutos foram agrupados em Centros, tendo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas passado a constituir o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (PPC/2006, p. 5).

Em 2000 e 2001, mais uma vez a comissão se viu obrigada a mudar o curso de seu trabalho em função das novas exigências advindas do MEC e das próprias discussões acumuladas no interior da UFPB acerca dos Cursos de Licenciatura. O Parecer CES 492/2001 que define as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras foi transformado em Portaria apenas em 01 de janeiro de 2002 (Portaria nº 280, publicada no D.O. em 01/02/02). Novas mudanças se impunham, além daquelas que estavam para ser protagonizadas em 2003, a partir de novas medidas do MEC acerca da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, alterando radicalmente a sistemática de elaboração do PPP (UFBA, 2005, p.7).

O formato atual do curso de Letras espanhol da UFPB está descrito na Resolução nº 7 de 2019 que é utilizada como *corpus* de análise neste trabalho. Segundo o documento, seu conteúdo busca atualizar a proposta pedagógica adequando o curso à legislação atual, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Letras fixadas na Resolução CNE/CES nº 18, de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas na Resolução CNE/CES nº 2, de 2015 para a formação inicial em nível superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para a formação continuada); a Resolução nº 16/2015 - CONSEPE, que Regulamenta os Cursos de Graduação da UFPB que tem finalidade de consolidar a normalização acadêmica dos referidos cursos (UFPB, 2019).

Na descrição das instituições nota-se que apesar das modificações de formato há uma linearidade na oferta da licenciatura em língua estrangeira. Primeiramente, com cursos de habilitação dupla (Português e uma língua estrangeira) comportando bacharelado e licenciatura; e mais recentemente com a criação de habilitação única de licenciatura. Há instituições que mantêm os dois formatos, assim descreve o PPC/2019 da UFPE:

O curso de Letras foi criado pela lei federal nº 1.254 de 04 de dezembro de 1950 no Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. Desde sua formação, o Departamento de Letras vem ofertando cursos de bacharelado e de licenciatura em língua vernácula e em línguas estrangeiras (UFPE, 2019, p. 13).

Os cursos de Letras são oriundos dos anos 1950. Já o perfil atual dos cursos de licenciatura em língua espanhola segue as tendências dos anos 2000, nas quais a habilitação

única com foco na licenciatura e de oferta no turno da noite é predominante. No site da UFCG²⁷ encontramos a seguinte descrição do curso:

O curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (LLE) iniciou suas atividades em 2011.2. Desde então, anualmente, são ofertadas 20 vagas no período noturno. Os conteúdos curriculares do Curso de LLE foram selecionados para promoverem adequadamente a formação dos futuros professores de espanhol, cumprindo as exigências legais e fortalecendo a relação entre teoria e prática; a inter-relação entre o conhecimento sobre língua e literatura, bem como a reflexão sobre o seu ensino. Também realiza ações regulares para a aproximação entre o Curso e as instituições locais de Ensino Fundamental e Médio e oferece várias atividades extracurriculares diversificadas. Além disso, seus graduandos têm a oportunidade de desenvolverem trabalhos de iniciação à docência através dos programas de monitoria e de Residência Pedagógica (RP), de Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC); de Extensão Universitária (PROBEX) e Pré-Vestibular Solidário (PVS), bem como de Educação Tutorial (PET). Assim, executa-se a tríade ensino-pesquisa-extensão, visando à formação integral do graduando em Letras-Espanhol.

Vale destacar que a criação dos cursos nesse formato visava a atender a revogada Lei 11.161/2005 que obrigava a oferta da língua espanhola na educação básica demandando uma grande quantidade de professores/as. Além disso, a busca de autonomia dos cursos de Letras Estrangeiras corroborou para que naquele período houvesse um remanejamento nos departamentos resultando na criação de Departamentos de Letras Estrangeiras e habilitações únicas. O site da UFS²⁸ exemplifica essa situação ao apresentar seu curso, afirmando que “o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) foi criado a partir do desmembramento do antigo Departamento de Letras (DLE) com base na RESOLUÇÃO N° 28/2010/CONSU, do dia 30 de julho de 2010. Atualmente, no DLES estão lotadas as áreas de Inglês, Espanhol, Francês”. Desde então, o curso de língua espanhola é ofertado como licenciatura única no turno da noite.

Retomando a historicização da língua espanhola e do hispanismo no Brasil, no que se refere ao sistema educacional destaca-se a disposição do espanhol nos cursos universitários e a concepção de língua que se tinha naquele período:

A primeira onda, portanto, resguarda como principais características o ensino de espanhol em escolas secundárias, onde manuais como o Idel Becker e o de Emilia Navarro e Leônicas Sobrino Porto revelavam uma concepção de língua ainda muito sistêmica e bastante apoiada na clássica literatura de língua espanhola; a presença de profissionais estrangeiro(a)s ou brasileiro(a)s com especialidades feitas, em especial, na Espanha e profissionais brasileiro(a)s oriundo(a)s de cursos de Letras em Neolatinas (Paraquett, 2020, p. 16).

²⁷ Disponível em: <https://abrir.link/ucvnz> Acesso em: 10 dez. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://abrir.link/XYCuX> em: 10 dez. 2023.

Assim como a disposição da língua espanhola na graduação em Letras, a concepção de língua também está presente nos PPCs. Alguns documentos apresentam sua noção de língua explicitamente, em outros cabe ao leitor interpretar como a língua está sendo abordada. Em ambas as situações se faz necessário comparar como as noções apresentadas refletem nas ações propostas no documento. Nesta subseção, detenho-me a apresentar como a língua é abordada em cada PPC. Diferentemente do que relata Paraquett (2020) sobre o período inicial do espanhol no Brasil, os PPCs analisados transmitem uma concepção de língua mais ampla. Ainda que a graduação exija momentos em que a língua seja vista como sistema através de conteúdos morfológicos, gramaticais e sintáticos, por exemplo; ou mesmo como processo de comunicação, através da prática da oralidade em situações de simulação ou da conversação. De modo geral, os PPCs apresentam uma compreensão de língua como interação social, como discurso e como identidade.

Pela descrição da Licenciatura em Letras-Espanhol (LLE) da UFCG e pelo ementário utilizado como *corpus* desta pesquisa, nota-se uma concepção de língua com foco na formação cidadã para atuação crítica no mundo contemporâneo. Uma definição semelhante aparece no PPC/2019 da UFPE. Por sua vez, a Resolução de 2019 que normatiza o curso de Letras/Espanhol da UFPB aponta para uma aprendizagem reflexiva capaz de tecer observações críticas ao uso e prática da língua e da linguagem, bem como das teorias linguísticas, como é pontuado em um de seus objetivos: “a) refletir criticamente sobre a linguagem como atividade cognitiva, sócio-histórica, cultural, estética, política e ideológica; (UFPB, 2019, p. 4)”.

Entendo que essa caracterização compreende uma perspectiva ampla da língua que não se limita à visão sistêmica ou comunicativa. Na Resolução de 2013 que normatiza o curso de Letras/Espanhol da UFS há menção sobre a compreensão de língua a partir da educação linguística, termo que resguarda em si uma visão de língua como prática social, isto é, que vai muito além da descrição ou comunicação. A partir da leitura dos documentos considero que a visão de língua tende a ser crítica e voltada para interação social, para a compreensão discursiva e seu alcance na formação de professores/as e na sociedade (UFS, 2013).

Uma descrição mais concreta, porém, igualmente ampla pode ser vista no PPC/2005 da UFBA: “os cursos [...] contemplam uma reflexão científica sobre a língua e a literatura dos povos, sem que seja descuidado o incentivo à criação artístico-literária, atendendo também às exigências práticas da sociedade no que tange ao ensino e aprendizagem das línguas [...]” (UFBA, 2005, p. 3). Nos documentos é comum a associação entre concepção de língua, atuação cidadã e docente. Um exemplo aparece no PPC da UFAL/2019 que associa a concepção reflexiva da língua à formação docente ao afirmar:

Assim, com a intenção de contribuir para essa formação crítico-reflexiva dos estudantes, o Curso de Letras/Espanhol objetiva não só o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua alvo, mas também o trabalho com a leitura e discussão de temas que possibilitem a transformação de concepções e de práticas docentes (UFAL, 2019, p. 11).

Na descrição do PPC/2018 da UFC encontramos quatro dimensões de língua/linguagem, que se interpenetram: a linguagem como sistema; a linguagem como arte; a linguagem como conhecimento (fenômeno mental e da cognição) e, a linguagem como comportamento (semiótica, interação social e relação de poder). As quatro definições devem compor as práticas de ensino e reflexão teórica na universidade. Segundo o PPC:

É importante observar que os textos – associados aos contextos a serem igualmente estudados – resultam da interação simultânea entre as quatro dimensões acima elencadas. Estas subdivisões da linguagem devem ser vistas, portanto, não como estratificações estanques, mas, sobretudo, como parâmetros organizacionais, pedagógicos e metodológicos, permitindo a visualização de enfoques de pesquisas e estudos pontuais. Assim sendo, este panorama procura ser suficientemente abrangente para propiciar a visualização da macroestrutura que permite estabelecer a concatenação entre os diversos elementos contidos no Projeto Político-Pedagógico que aqui se apresenta (UFC, p. 8-10).

Ainda que não apresente uma definição explícita, o PPC da UFRN de Currais Novos defende um tratamento da língua que contemple os âmbitos social, psicológico, político, histórico, cultural, ideológico e intercultural. Desse modo, também se distancia de uma visão puramente sistêmica. Já no PPC da UFRN/2019 de Natal há uma definição mais direta:

É importante salientar aqui que as produções linguísticas são concebidas como práticas sociais nas quais são subjacentes peculiaridades de uma comunidade de fala específica além de possibilidades de variações interculturais, intraculturais, situacionais e inclusive interpessoais ou individuais (UFRN, 2019, p. 28).

Considerando as afirmações textuais e a leitura geral dos documentos, embora, somente o PPC da UFRN de Natal afirme tratar a língua, seu estudo e ensino como prática social, considero que os demais documentos, em maior ou menor medida, também direcionam sua compreensão de língua para essa definição. Seguramente não há uma abordagem reduzida à descrição sistêmica ou comunicativa, no entanto, ao compor as ementas e as bibliografias há situações em que a prática social é menos contemplada, como veremos nas análises seguintes.

Por ora, cabe mencionar que é importante que os documentos normativos se direcionem para uma concepção de língua ampla, primeiro porque a formação docente se beneficia dos diferentes aspectos da linguagem seja para o ensino seja para a formação cidadã, dos futuros professores/a e de seus futuros alunos/as. Em segundo lugar, porque abre caminho para pensar

novas epistemologias, para adentrar a novas linguagens e atender a diversidade linguística e cultural à qual estamos expostos. O terceiro motivo é afastar o ensino de línguas de modelos únicos, tanto de falantes como de culturas ou países hegemônicos, de modo a favorecer o conhecimento da variação linguística, cultural e de estudos teóricos do espanhol. Abaixo apresento uma síntese da concepção de língua identificada no *corpus*:

- ✓ UFAL - PPC/2019 = Língua como prática crítico-reflexiva;
- ✓ UFBA - PPC/2005 = Língua como prática crítico-reflexiva;
- ✓ UFC - PPC/2018 = Língua como prática crítico-reflexiva;
- ✓ UFCG - EMENTÁRIO/2011 = Língua como prática crítico-reflexiva para a cidadania;
- ✓ UFPB - RESOLUÇÃO/2019 = Língua como prática crítico-reflexiva;
- ✓ UFPE - PPC/2019 = Língua como prática crítico-reflexiva;
- ✓ UFRN - PPC/2018 = Língua como prática social;
- ✓ UFRN - PPC/2019 = Língua como prática social;
- ✓ UFS - RESOLUÇÃO/2013 = Língua como prática social;

A última observação sobre concepção de língua leva à segunda onda do espanhol no Brasil. Paraquett (2020) caracteriza o período entre 1980 e 1990 como um momento de conquista de autonomia na área do espanhol. A criação das Associações de Professores nos estados levou à autonomia política e, ao crescimento das pesquisas no mestrado e doutorado, além de aumentar a independência da universidade brasileira na formação de professores. Nas palavras da autora:

[...] ressalto que a segunda onda começa a se fechar quando as APE já funcionavam em diversos estados brasileiros, assim como já existia um número importante de professore(a)s pós-graduado(a)s no Brasil, nacionalizando nossas discussões, embora ainda fosse preciso alguma luta pela nossa independência da Espanha, que ainda hoje, temo, se mantém em alguns rincões de nosso vasto país (Paraquett, 2020, p. 20).

A criação dos cursos de licenciatura em língua espanhola se associa diretamente à demanda do ensino da língua na educação básica. Entre 1980 e 2017, a área do espanhol vivenciou uma crescente busca pelo idioma, o que gerou a necessidade de formar profissionais atualizados, no que se refere ao ensino de línguas, e compatíveis com as necessidades da educação no país. As alterações dos PPCs ao longo dos anos 2000 estão atreladas a essas necessidades. Nesse sentido, as justificativas para sustentar a abordagem definida nos documentos, de modo geral, se resume à: adequação dos cursos às diretrizes vigentes;

adequação à realidade do ensino brasileiro; flexibilização e dinamicidade do currículo (quebra de pré-requisitos/carga horária); incorporação na graduação das experiências desenvolvidas na pós-graduação (devido às pesquisas e à formação no Brasil estar se consolidando); ampliação das vagas e das condições de atendimento ao público específico do curso, como a oferta noturna para estudantes trabalhadores. Os motivos elencados podem ser observados ao longo dos documentos das instituições UFBA (2005), UFS (2013), UFAL (2019) e UFPB (2019). Vale destacar a menção no PPC da UFBA à ampliação das vagas com vistas a atender as necessidades do público das ações afirmativas. Essas ações correspondem às cotas econômicas e raciais que estavam começando a ser implementadas na ocasião da homologação do PPC em 2005.

De maneira concreta, o PPC/2019 da UFPE, justifica as mudanças pela contenção da evasão e retenção, além da “[...] necessidade cada vez maior, em nosso país, da formação de professores de língua espanhola que possam contribuir para a efetiva implementação do ensino dessa língua estrangeira em nosso país” (UFPE, 2019, p. 18). Já no PPC/2018 da UFC lemos:

A proposta de oferta do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, no período noturno, atende às necessidades sociais, de modo a contribuir para a redução das causas de represamento e evasão no Curso de Letras, além de favorecer a formação de professores de língua espanhola no Estado do Ceará (UFC, 2018, p. 15).

As modificações realizadas através do PPC da UFRN/2018 do campus de Currais Novos se justifica por acompanhar a atualização das normas nacionais, como a cooperação entre entes federados na concepção de educação nacional, igualdade de condições e permanência na universidade, os princípios de formação interdisciplinar, compromisso social com a educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos; articulação entre pós-graduação e graduação; educação para os direitos humanos; imbricamento entre pesquisa e extensão; e inserção de uma abordagem intercultural (UFRN, 2018). Esses elementos, em maior ou menor medida, aparecem nos demais PPCs, entretanto, é notável a mudança de estrutura dos documentos entre o mais antigo para o mais recente no que se refere a caracterizar e detalhar a proposta dos cursos. Além das justificativas expostas, no PPC da UFRN/2019 do campus de Natal destaca-se o interesse na formação de professores/as a partir da disposição dos alunos/as do ensino médio, do turismo local e do processo de internacionalização das universidades em aprender espanhol, conforme consta no documento (UFRN, 2019, p. 35):

Este curso é pertinente quanto à formação docente de guias conscientes de seu papel na promoção de valores de cidadania, que encerram o desenvolvimento de consciência social, criatividade e receptividade ao que é novo e diferente, segundo

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 26), a fim de propiciar ao aprendiz de língua estrangeira a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. Em outras palavras, o labor docente, proporcionado por este curso superior, está orientado para permitir a possibilidade de estabelecer-se conexões entre os estudos hispânicos e a realidade de que fazem parte os aprendizes, de maneira crítica e consciente, oferecendo-lhes instrumentos para participar ativamente na dinâmica social que os rodeia, orientados por valores éticos, humanos e cidadãos

A partir do histórico dos cursos de Letras/Espanhol presente nas publicações analisadas, da concepção de língua identificada e das justificativas expostas, nota-se que alguns elementos se repetem ao longo de todos os documentos, desde a contextualização dos cursos, passando pelos objetivos, perfil do egresso, habilidades e competências e ementas. É o caso da interdisciplinaridade e da articulação entre teoria e prática; o entrelaçamento do ensino, pesquisa e extensão, bem como, a contribuição entre graduação e pós graduação; aspectos que fortalecem a formação docente. Também pude identificar que conceitos entendidos por mim como próprios de uma educação humanística são constantes como: direitos humanos e compromisso social; abordagem intercultural; valorização da diferença; aspectos que colaboram para uma formação cidadã e crítica. Um último aspecto que chama a atenção são as estratégias de acesso e manutenção dos estudantes nos cursos. Desde o acesso pelas cotas, passando pela flexibilização curricular e alcançado a oferta do curso no turno da noite, são formas de atender as demandas dos estudantes brasileiros/as na contemporaneidade.

A compreensão do estado atual do ensino de espanhol, das implicações culturais dessa língua, da pesquisa e da formação de professores/as também é um exercício recente, fruto do período de obrigatoriedade da língua. Esse percurso valorizou a relação entre universidade e escola, no âmbito da Linguística Aplicada, como vemos em Paraquett (2020, p. 23):

A terceira onda, portanto, passa a associar pesquisa a ensino, diferentemente da anterior, onde ainda predominava uma produção científica muito fechada ao ensino superior. A presença do espanhol como disciplina escolar exigiu políticas públicas que dessem atenção à escola e, consequentemente, mobilizou a universidade a baixar um pouco os seus muros e produzir massa crítica voltada à educação. Devido à quase ausência de Programas de Pós-graduação em Educação que recebam pesquisas voltadas às línguas estrangeiras, os Programas de Letras passaram a inserir a linha de Linguística Aplicada, até então muito fechada para português como língua estrangeira/PLE e inglês, conforme tive a oportunidade de discutir (PARAQUETT 2012a; 2019).

O detalhamento da proposta pedagógica e formativa dos PPCs analisados vai ao encontro das observações de Paraquett (2020), pois valorizam a linguagem, a pesquisa nacional e ampliam a atuação da área do espanhol considerando desde a graduação, aspectos da política

linguística e da formação crítica, sem perder de vista os estudos descritivos e literários já tradicionais no hispanismo brasileiro. Outro aspecto levantado pela autora e presente nos PPCs é o papel das tecnologias digitais na formação docente, tanto como veículo de comunicação entre as culturas de língua espanhola e os/as estudantes ou entre a área de espanhol no Brasil, quanto como recurso didático. A pesquisadora ressalta a importância da atuação política de professores/as da educação básica e superior, estudantes da educação básica, professores/as em formação e egressos dos cursos de Letras/Espanhol na reivindicação pela permanência da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio, uma batalha mediada pelas redes sociais que une os interesses de hispanistas de todo país. Assim, Paraquett (2020, p. 26) afirma:

Portanto, além das redes sociais que possibilitam uma interação mais ampla e mais dinâmica, a quarta onda do hispanismo está sendo definida pelos interesses da escola, o que inclui profissionais da educação básica ou da universidade, desde que estejam atento(a)s à formação de professor(a)s.

Dentre os interesses da escola apontados pela pesquisadora e pertinente ao escopo desta pesquisa, é proeminente o estímulo à pluralidade de lugares de fala, de diferentes procedências regionais, de gênero, de etnia, de credo e faixa etária, para a conformação atual do cenário de atuação do espanhol no Brasil (Paraquett, 2020). Esses atributos estão presentes nos documentos analisados, os quais buscam integrar instituições, docentes e discentes em um ambiente de acolhimento das diferenças e da convivência democrática. É recorrente a atenção à diversidade sociocultural, ademais de reconhecer a pluralidade das culturas em língua espanhola e sua variedade linguística associando ambos os contextos ao longo da proposta pedagógica detalhada nos currículos. Exemplos desse comprometimento dos cursos, aparece ao longo do *corpus*, como pode ser visto no PPC/2018 da UFC:

que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na universidade; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da formação de professores, da gestão e do ensino; (UFC, 2018, p. 21).

As análises deste estudo buscam refletir sobre os PPCs como um todo, considerando a concepção de língua e o histórico dos cursos em associação aos dados obtidos. Na próxima subseção, examinarei os objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades nos PPCs.

4.2 Análise dos objetivos, perfil do/a egresso/a, competências e habilidades

O procedimento de geração de dados, análise e interpretação realizado neste estudo é direcionado pela metodologia de pesquisa documental (Cellard, 2008) e análise de conteúdo (Bardin, 2015). Como já foi mencionado, a enumeração dos dados consiste na presença de palavras-chaves do escopo da EREER, sendo estas a unidade de registro a serem analisadas nas próximas subseções, junto à determinadas partes dos currículos e as ementas que consistem na unidade de contexto do material base (Bardin, 2015). As palavras-chaves foram definidas desde o início da investigação conforme disposto na Tabela 1 (p. 30), no entanto, na leitura detalhada dos documentos percebi que haviam outras palavras-chave que também se remetem aos estudos étnico-raciais e por isso foram incorporadas no critério de seleção das ementas a serem examinadas (sociocultural, reflexão crítica, identidade, políticas afirmativas, direitos humanos, educação linguística, pluralidade, democracia e povos tradicionais, são as mais recorrentes).

Na análise dos dados nem sempre é possível determinar se uma palavra-chave se associa unicamente à perspectiva intercultural crítica, já que muitas vezes são empregadas de forma genérica. Por exemplo, direitos humanos pode se remeter a várias questões para além das relações étnico-raciais podendo ser abordada sem necessariamente problematizar as relações de poder às quais está associada. A mesma situação ocorre com outras palavras-chave como identidade ou, mais especificamente, indígenas e negros/as. Apesar disso, são fundamentais para localizar nos documentos momentos que a EREER e a perspectiva intercultural crítica podem ser potencializadas. Essas e outras nuances serão esmiuçadas nas subseções posteriores.

Além dos procedimentos metodológicos a análise aqui apresentada estabelece relações com a fundamentação teórica deste estudo, além de retomar as ponderações feitas sobre o histórico dos cursos de Letras/Espanhol, o perfil das instituições federais do Nordeste brasileiro, o trabalho entre relações étnico-raciais e a linguagem, bem como, as concepções de língua anteriormente retratadas. Tais constatações serão somadas aos aspectos específicos dos currículos no que tange à sua contextualização e ao ementário para então traçar possíveis conclusões a respeito da inserção da EREER nos currículos.

Nesta subseção, apresento as informações geradas pelos PPCs em relação aos os objetivos dos cursos, as competências e habilidades a serem alcançadas, bem como, o perfil do egresso e discuto as possibilidades de aplicação da EREER identificadas a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Com exceção do Ementário/2011 da UFCG, nos demais documentos constam os objetivos e a contextualização dos cursos. No Infográfico 1, apresento a relação de objetivos gerais identificados nos PPCs e Resoluções:

Infográfico 1 – Objetivo geral dos currículos analisados na pesquisa



Considerando o disposto no Infográfico 1, fica evidente em cinco documentos que a formação de professores/as para atuar na educação básica é a prioridade dos cursos. Um exemplo dessa proposta está no PPC/2018 da UFC que, embora, não apresente o objetivo geral, na sua lista única de objetivos consta em primeira posição a formação dos licenciandos para atuação na educação básica. Somado a isso, há uma ênfase na capacitação linguística e no conhecimento literário como objetivos a serem alcançados ao longo da licenciatura em todos as publicações. Os currículos ainda objetivam preparar os futuros docentes para lidarem com diferentes linguagens e com o desenvolvimento crítico do conhecimento.

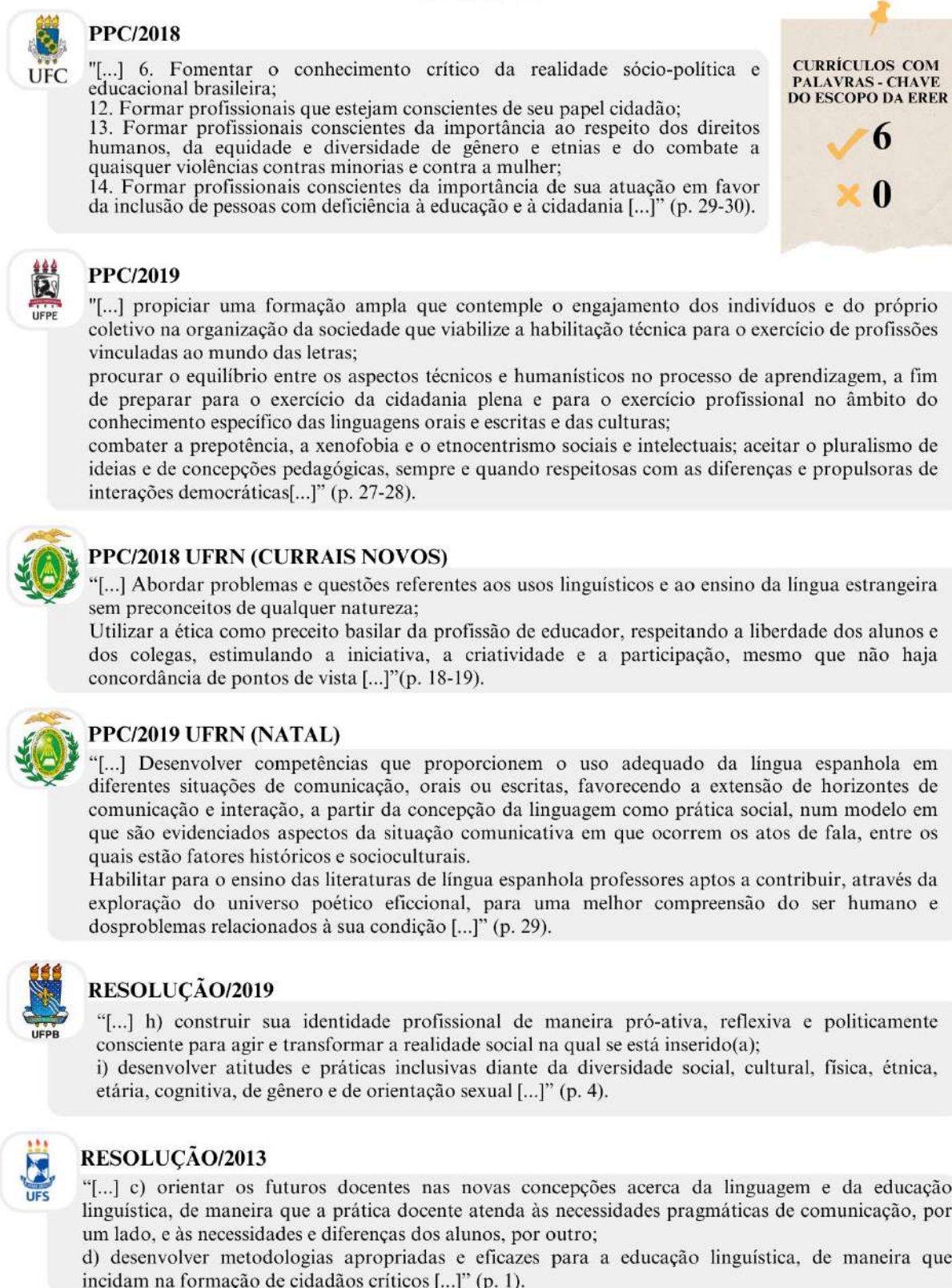
Nos PPCs das instituições UFAL/2019, UFPE/2019 e na Resolução/2013 da UFS se sobressai a intenção de formar professores/as interculturalmente competentes. Embora não haja maiores descrições no que se refere à interculturalidade, considero positivo que os currículos tenham essa perspectiva como direcionamento de seus objetivos, já que, possibilita uma maior abertura para o trato da ERER. Essa visão de curso coaduna com a proposta do PPC/2019 da UFRN ao ter como objetivo formar docentes sensíveis ao contato cultural, à pluralidade e à construção de identidades. Por sua vez, o PPC/2018 da UFRN foca nas modalidades de ensino, mencionando textualmente contextos alusivos à uma formação intercultural e próprias da prática da ERER como a educação quilombola e a educação escolar indígena, entre outras. Já os documentos da UFBA, UFC e UFPB não demonstram aspectos interculturais ou da ERER.

Diante das informações geradas, constato que os cursos não se restringem à formação linguística, profissional ou acadêmico-científico, mas também têm como objetivo sensibilizar os discentes para a compreensão de fenômenos sociais, culturais e artísticos proporcionando engajamento na sua realidade social dentro e fora do ambiente universitário ou escolar. É possível afirmar que dentre os oito documentos cinco deles expressam em sua redação alguma associação ao conceito intercultural e aos aspectos da ERER.

No intuito de aprofundar o entendimento da proposta dos cursos, passo a detalhar os objetivos específicos. Esses, por sua vez, seguem um padrão na apresentação de seus conteúdos e na sua disposição ao longo dos currículos, pois costumam ser expostos em longas listas de tópicos visualizados mais concretamente no decorrer dos documentos das instituições: UFS (2013), UFRN (2018;2019), UFPB (2019) e UFPE (2019). Enquanto que, o PPC/2018 da UFC apresenta uma lista única de objetivos sem distinção entre gerais e específicos. Por sua vez, os documentos das universidades UFBA (2005) e UFAL (2019) não apresentam os objetivos específicos, apenas os gerais. Para evitar a reprodução de listas extensas e otimizar a visualização da proposta dos cursos, a seguir, no Infográfico 2, exponho os objetivos com elementos que mais se aproximam a uma visão intercultural e da ERER em cada currículo:

Infográfico 2 – Objetivos específicos do *corpus* analisado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS



A classificação dos objetivos específicos revela as áreas de maior interesse da proposta pedagógica dos cursos. É notório o destaque ao objetivo de desenvolver o conhecimento crítico e o estímulo da compreensão de processos sócio-históricos e culturais da realidade brasileira, bem como, a formação para uma atuação cidadã. Esses elementos estão presentes nos objetivos específicos dos seis currículos dispostos anteriormente no Infográfico 2, tal constatação pode proporcionar uma abordagem intercultural, possivelmente crítica, inclusive no âmbito da língua espanhola no que se refere à correlação entre o Brasil e as regiões hispano-falantes.

Já no campo da ERER há menção textual sobre formar profissionais conscientes e atuantes pela equidade de direitos e no combate à violência de todo tipo incluindo as violências contra minorias étnicas e grupos étnicos minoritarizados como podemos visualizar no PPC/2018 da UFC ao especificar seus objetivos. Na redação do PPC/2019 da UFPE constam termos como etnia, etnocêntrico, preconceito, direitos humanos, entre outros que resguardam uma proposta de conscientização e combate aos problemas gerados pelas desigualdades raciais. Do mesmo modo, a Resolução de 2019 da UFPB objetiva desenvolver nos futuros professores/as atitudes e práticas inclusivas abordando diretamente a diversidade étnica entre outras. Analisando o PPC/2018 e o PPC/2019 da UFRN é possível notar a ênfase à formação para o uso e ensino crítico da linguagem e o engajamento em práticas sociais respaldadas pela ética profissional, livre de preconceitos e ancorados na defesa da pluralidade de ideias.

Por um lado, os objetivos específicos dos currículos da UFC, UFPE, UFRN e UFPB traçam nexos entre elementos próprios da ERER e uma abordagem intercultural. Por outro lado, a Resolução de 2013 da UFS, não conecta a interculturalidade ou palavras-chave próprias do escopo da ERER aos seus objetivos. Em vez disso, opta por direcionar sua proposta pedagógica à educação linguística com base na relação entre identidade e diferença, na formação crítica e cidadã. De todo modo, seus objetivos confluem com os objetivos das demais instituições.

Os objetivos gerais e específicos dos cursos refletem diretamente no perfil do/a egresso/a. A disposição desse item aparece de múltiplas formas no *corpus*. Há documentos que apresentam uma única lista de tópicos com o que se espera do egresso/a (o que ocorre com os PPCs da UFBA, UFPB e UFS). Enquanto que no PPC/2019 da UFAL a lista associa o perfil geral do egresso às competências a serem desenvolvidas pelos graduandos e no PPC/2018 da UFC há uma divisão entre características gerais e específicas. Já no PPC/2018 da UFRN e no PPC/2019 da UFPE o perfil do egresso é delineado no corpo do texto. Por fim, o PPC/2019 da UFRN apresenta a descrição no corpo do texto e em formato de lista. A seguir, no Infográfico 3, consta o perfil do/a egresso/a e a amostra das expectativas de cada currículo que mais se aproximam ao trabalho com a ERER através de uma perspectiva intercultural:

Infográfico 3 – Perfil do/a egresso/a presente no *corpus* da pesquisa



Examinando as proposições de cada documento constato que o perfil do/a egresso/a contempla uma formação vasta no que se refere ao conhecimento linguístico e literário. A formação docente é abrangente estimulando o uso das tecnologias como recurso pedagógico, a atuação como agentes de letramento, o conhecimento sobre avaliação, produção de material didático e outras expertises proporcionadas pela preparação ofertada.

No que concerne à ERER, considerando o Infográfico 3, anteriormente exposto, destaco a passagem do PPC/2019 da UFAL que menciona a expectativa de que os egressos devem atuar sem preconceitos e considerando a multiculturalidade. Uma expectativa semelhante aparece no PPC/2018 da UFC, mas nesse caso, indicando que os egressos/as devem ser capazes de associar as implicações sociais das variedades linguísticas do espanhol à diversidade étnico-social, com o devido respeito à pluralidade. Já no PPC/2019 da UFRN lemos a vinculação direta entre formação docente e ERER, pois articula os conhecimentos linguísticos específicos do curso à compreensão da diversidade linguística e cultural, o que favorece a abordagem igualitária no ensino, com vistas à equidade, a indagar as desigualdades e permitindo a compreensão do fenômeno intercultural. O vínculo entre língua, o uso da linguagem e o respeito à diversidade está presente na Resolução/2019 da UFPB. Por sua vez, o PPC/2019 da UFPE, apontam que o egresso/a deve ter a noção de que a língua é uma forma de materializar a cultura e, portanto, seu funcionamento deve ser compreendido nessa dinâmica interativa, criando nexos entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos socioculturais. Nos respectivos currículos cabe ao egresso/a um papel ativo no combate ao racismo e outras formas de desumanização.

Os dois currículos restantes, o PPC/2005 da UFBA e a Resolução 2013 da UFS focam respectivamente, no conhecimento cultural e linguístico, bem como, na capacidade crítica e autônoma do egresso como base de sua atuação profissional. Essas duas propostas usam termos que podem ser associados à interculturalidade ou à ERER, mas nesse caso não o fazem. Embora, não impeça que se tenha uma abordagem voltada para as relações étnico-raciais, o perfil descrito restringe a atuação do/a egresso/a aos conhecimentos da esfera linguística.

Consoante ao exposto, entendo que, de modo geral, na constituição do profissional de Letras/Espanhol delineado pelos documentos examinados, há reflexões e estímulo a atitudes que colaboram para educar os licenciandos/as para refletir sobre as relações étnico-raciais nas sociedades atuais e sobre a importância dessas questões no ensino de língua espanhola. Vale ressaltar que as iniciativas apresentadas nos currículos são pertinentes para a implementação do que se propõe nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda que sejam textualmente genéricas e não apontem as situações, conflitos ou soluções que uma/a docente de língua espanhola educado/a para as relações étnico-raciais do complexo contexto brasileiro possa enfrentar.

Tratando do licenciando em Letras/Espanhol os cursos não excluem a atuação no campo da tradução e revisão de texto ou consultoria literária, entre outros trabalhos que envolvem o uso da língua espanhola e da linguagem, para além da docência no âmbito público e privado, ainda que essa seja a atuação principal. Independentemente da atuação que se vá escolher, é recomendável que os objetivos, o perfil do egresso, as competências e habilidades dos cursos estejam alinhadas à proposta geral do PPC no intuito de compor um projeto coerente. Essa característica está presente nos documentos analisados conforme descrito até aqui e no que se refere à descrição das habilidades e competências.

Na teorização sobre tais conceitos na educação há certos entraves que, por um lado, taxam a terminologia como limitante dos interesses educacionais por serem próprias do meio empresarial, mas por outro lado, há teóricos que julgam os conceitos passíveis de serem adaptados à proposta educacional. É interessante observar que somente o PPC/2019 da UFAL faz ressalvas e se posiciona diante do uso dos termos (UFAL, 2019, p. 16): “é importante destacar que não se está entendendo aqui competência como um conceito fechado e dado *a priori*. Mas de uma competência contingenciada por demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da Universidade e do próprio curso”. Essa problematização é relevante porque demonstra a preocupação dos/as redatores/as em adotar criticamente os conceitos estudados. Como foi mencionado em seções anteriores, tanto a escola quanto a universidade vêm sendo cooptadas por ideologias empresariais, de modo que, se faz necessário situar a proposta do curso de graduação diante desses embates.

Observando o uso das terminologias, competência e habilidade, no *corpus* analisado, chama a atenção o fato de que, os PPCs da UFAL/2019, UFPE/2019 e da UFRN (2018 e 2019) apresentam uma lista para cada item separando os conceitos. Já os demais currículos (PPC/2006 da UFBA, Resolução/2019 da UFPB e Resolução/2013 da UFS) apresentam uma lista única com competências e habilidades. Enquanto que o PPC/2018 da UFC não registra esses itens.

Embora na literatura seja comum a diferenciação dos conceitos, normalmente resguardando competência ao escopo da cognição e as habilidades no âmbito das atitudes, optei por apresentar as habilidades e competências de forma indistinta. Essa escolha não prejudica a compreensão do que será desenvolvido nos currículos, já que, o critério de seleção das amostras consiste em compilar os trechos nos quais os aspectos da ERE e da perspectiva intercultural são proeminentes, independentemente se está relacionada às competências ou às habilidades. Além disso, como foi informado há documentos que não fazem tal distinção. Na sequência, o Infográfico 4 sintetiza a seleção das competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos licenciandos ao longo da graduação, conforme cada currículo analisado:

Infográfico 4 – Competências e habilidades do *corpus* analisado



Diante das informações geradas, entendo que as competências e habilidades para docência buscam desenvolver nos graduandos a capacidade de reflexão analítica e crítica sobre o uso da linguagem como fenômeno identitário, educacional, histórico, social, cultural, político e ideológico. Nesse sentido, a percepção dos diferentes contextos interculturais implicados na aprendizagem e no ensino da língua espanhola e de suas literaturas é preponderante nos PPCs das instituições (UFPE, UFRN e UFPB), nos quais o termo intercultural é textualmente citado como parte das habilidades ou competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos. Os demais currículos (UFAL e UFS) apontam que os graduandos devem desenvolver sensibilidade frente à linguagem como compreensão de mundo, como reflexão sobre diferentes contextos culturais, socioeconômicos e políticos de forma ética, articulando conhecimentos e atitudes que despertam o engajamento profissional. Em contrapartida, o PPC/2005 da UFBA foca em competências de fundo linguístico e textual.

No Infográfico 4 repete-se a necessidade de compreender os contextos interculturais da língua espanhola, o que viabiliza tratar de aspectos étnico-raciais presentes na linguagem, no discurso e na formação identitária individual e coletiva. Além disso, chama a atenção o frequente nexos entre linguagem, cultura e literatura como forma de refletir sobre questões sociais de contextos passados e presentes, sugerido em quase todo o *corpus*. Assim, a descrição presente nos PPCs permite que competências, no nível da reflexão teórica e, habilidades, no nível de atitudes, sejam desenvolvidas ao longo da graduação para que os licenciandos valorizem as manifestações de identidade cultural e combatem as violências expressas pela língua/linguagem ou discurso. É mencionado também a expectativa de que as competências e habilidades adquiridas pelos/as graduandos/as sejam transmitidas a seus futuros alunos/as.

É importante explicitar que quando os currículos preconizam o trabalho intercultural com a linguagem e a cultura, quando defende que os/as licenciandos/as devem ser interculturalmente competentes ou quando combina atributos linguísticos aos interculturais/socioculturais o faz sempre do ponto de vista da interação social, por isso é possível interpretar como uma abertura às discussões étnico-raciais. Abordagens que se remetem a uma Competência Intercultural ou Competência Comunicativa Intercultural (Paiva, 2018) conforme diferenciadas na seção 3.2, não foram detectadas no *corpus*.

O objetivo geral e específico, o perfil do egresso e as habilidades e competências são essenciais para compreender a proposta dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol por delimitar o escopo da formação que se pretende realizar e direcionar as disciplinas e abordagens pedagógicas adequadas para dado fim. No *corpus* examinado as proposições são coerentes com a visão de língua como prática social e com foco principal na formação de professores/as para

atuar na educação básica. Desse modo, as publicações desde o início de sua redação articulam as teorias de conhecimento e aprendizagem às práticas pedagógicas, respeitando as diretrizes educacionais e as normativas institucionais.

Em relação à EREER há poucas menções diretas, porém é notável a intenção de incorporar esse estudo tanto no texto dos documentos quanto no cotidiano dos cursos. É proeminente o combate ao preconceito e ao racismo, mas com menos frequência, também é possível encontrar sugestões de trato entre língua e identidade, língua e cultura, entre outras abordagens com foco emancipador e de nexos entre raça e linguagem. Em síntese, a contextualização dos documentos aponta o que se pretende alcançar com os cursos de Letras/Espanhol, sem que haja uma orientação definitiva de como fazê-lo. Assim, o mapeamento das palavras-chave indica as ocasiões em que se pode atuar a partir da interculturalidade crítica com vistas a desenvolver a EREER na graduação, o que não quer dizer que os documentos defendam exatamente essa abordagem, apenas que dão abertura para ela. A continuação, apresento a Tabela 2 que quantifica a análise por categoria e instituição:

Tabela 2 – Currículos com as palavras-chave do escopo da EREER

CURRÍCULOS COM AS PALAVRAS-CHAVE DO ESCOPO DA EREER					
Categorias	Objetivo geral	Objetivos Específicos	Perfil do/a Egresso/a	Habilidades e competências	Total
<i>CURRÍCULOS</i>					
<i>PPC/2019 - UFAL</i>	✓	-	✓	✓	3
<i>PPC/2005 - UFBA</i>	X	-	X	X	0
<i>PPC/2018 - UFC</i>	X	✓	✓	-	2
<i>PPC/2019 - UFPE</i>	✓	✓	✓	✓	4
<i>PPC/2018 - UFRN</i>	✓	✓	✓	✓	4
<i>PPC/2019 - UFRN</i>	✓	✓	✓	✓	4
<i>RES./2019 - UFPB</i>	X	✓	✓	✓	3
<i>RES./2013 - UFS</i>	✓	✓	X	✓	3

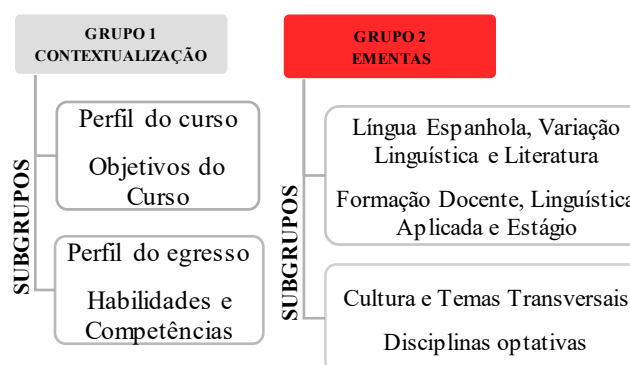
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Conforme registra a Tabela 2, entre os oito currículos examinados, três tratam as relações raciais em todas as categorias e outros três deixam apenas uma categoria sem menção ao tema. Há dois currículos que inserem a temática com menor frequência. A inexistência da categoria no PPC é marcada pelo traço (-). Esse resumo demonstra que, em maior ou menor medida, há preocupação em incluir as relações étnico-raciais na contextualização dos cursos.

4.3 Análise das ementas de língua espanhola, variação linguística e literatura

Analisar a proposta dos cursos de graduação em Letras/Espanhol seguindo os pressupostos da análise documental (Cellard, 2008) e de conteúdo (Bardin, 2015) exige que o *corpus* seja esmiuçado para examinar cada aspecto de sua composição. Dentre esses aspectos, o ementário das disciplinas é parte essencial para entender como o curso pretende ser materializado. As universidades tem autonomia para estruturar seu currículo criando disciplinas e organizando os documentos da maneira mais conveniente aos seus objetivos, de modo que, o primeiro passo foi entender a proposta curricular que se apresentava nos PPCs. Resgato o esquema explicativo sobre a classificação do *corpus* para demonstrar que, até agora, a primeira parte classificada já foi analisada. Desta subseção em diante, passo a analisar a segunda parte da classificação do *corpus* (destacada em vermelho):

Figura 9 – Organograma: classificação do *corpus* em grupo e subgrupo



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Resumidamente, na redação dos documentos as disciplinas são divididas em matrícula obrigatório ou optativa. As matrículas obrigatórias correspondem aos: i) conteúdos específicos (teorias da Linguística; teorias da Literatura; Literatura espanhola e hispano-americana; Língua espanhola); ii) conteúdos pedagógicos (Linguística Aplicada; Estágio; Formação docente); iii) conteúdos de aprofundamento (tradução; descrição linguística; habilidades linguísticas — compreensão e expressão oral/escrita; conteúdos humanísticos — temas transversais; cultura). Ainda há disciplinas obrigatórias de outra graduação que complementam a grade com conteúdos associados ao curso. Já as disciplinas de matrícula optativa costumam ser ofertadas pelo curso de Letras/Espanhol como forma de perscrutar os conteúdos introduzidos pelas disciplinas obrigatórias ou de inserir conteúdos com pouco espaço no currículo regular.

Com base na divisão entre disciplinas obrigatórias e optativas classifiquei as ementas presentes nos cinco PPCs, nas duas Resoluções e em um Ementário nas seguintes etapas de análise: i) ementas das disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura; ii) ementas das disciplinas de formação docente, LA e estágio; iii) ementas das disciplinas de cultura, temas transversais e optativas. Na etapa de aproximação aos documentos, observei que esse conjunto de disciplinas comporta as discussões raciais de forma orgânica, enquanto que disciplinas do escopo da descrição linguística ou de tradução, por exemplo, tradicionalmente não se preocupam com tais questões. Ainda que esse quadro possa ser alterado, não encontrei motivos para inserir tais disciplinas em uma análise mais aprofundada.

Destarte, o procedimento de escolha das ementas a serem analisadas teve como principal critério a presença das palavras-chave do escopo da EREER ou que apresentassem uma abertura para a compreensão sociocultural ou intercultural das línguas e da linguagem. Por isso, disciplinas mais voltadas à descrição da língua como Variação linguística entre outras, em um primeiro momento não seriam inseridas na análise, porém, devido à presença de palavras-chave como relações étnico-raciais, cultura indígena e afro-brasileira, fez com que suas ementas fossem incluídas na análise.

Em relação às disciplinas com ementas parecidas, a seleção foi feita de modo que permitisse destacar em cada PPC os aspectos gerais encontrados na pesquisa. Por exemplo, as ementas de língua e de estágio costumam repetir a mesma redação em cada semestre, alterando apenas o nível de dificuldade linguística ou o público alvo (ensino fundamental, médio...). Além disso, nem sempre apresentam palavras-chaves do escopo da EREER ou demonstram uma abertura para a compreensão e prática sociocultural ou intercultural das línguas e da linguagem, mas são essenciais para entendermos como a proposta dos cursos se desenvolve, já que são propícias para discutir as relações étnico-raciais, o que justifica sua inclusão, com isso a ausência do cumprimento da EREER também pode ser observada.

Nesta subseção, analiso as disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura buscando identificar de que modo a EREER pode ser contemplada e como a descrição apresentada dialoga com os elementos anteriormente analisados. Assim, pretendo compreender as ementas individualmente e na composição geral dos cursos. Nesta etapa o PPC/2005 da UFBA não foi analisado, pois não apresenta o ementário. Em contrapartida, o Ementário/2011 da UFCG foi incluído nesta etapa, uma vez que, se resume à descrição das ementas.

É interessante observar o *corpus* a partir das mudanças de nomenclatura entre um PPC e outro para elucidar como a progressão dos conteúdos as relações étnico-raciais são incorporadas no texto. Vejamos alguns desses exemplos no Infográfico 5:

Infográfico 5 – Ementas das disciplinas de Língua espanhola e Variação Linguística

EMENTAS DE LÍNGUA ESPANHOLA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA



PPC/2019

Língua espanhola 2 = Aprimoramento das competências e habilidades em língua espanhola em nível básico, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social, por meio do desenvolvimento da compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva, expressão oral e conhecimento sociocultural das comunidades de língua espanhola, enfatizando gêneros como diálogos habituais, textos biográficos, textos literários e publicitários. Temas Transversais: Situação atual das línguas indígenas na América Latina: classificação, línguas ameaçadas; Línguas indígenas da América Latina: preservação, revitalização e escrita de línguas indígenas da América Latina. Dimensão Pedagógica: Importância da descrição de línguas para o ensino da língua materna, segunda língua e língua estrangeira. (p. 50)

Língua espanhola 3 = Aperfeiçoamento das quatro habilidades (produção escrita e oral; compreensão auditiva e leitora) em língua espanhola, com ênfase nos aspectos morfológicos da língua espanhola. Temas transversais: direitos humanos. (p. 52)

Prática como componente curricular 2: compreensão e produção escrita em língua espanhola 2 = Prática de leitura e produção de textos narrativos e injuntivos em Língua Espanhola fundamentada na noção de texto como um processo de encontro de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais, no âmbito da educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 57)

Prática como componente curricular 3: compreensão e produção oral em língua espanhola 1 = Aperfeiçoamento das competências e habilidades orais em língua espanhola, na educação básica, para atuação nas mais diversas situações comunicativas. Desenvolvimento da capacidade para analisar e sintetizar informações contidas em textos orais, buscando (re)construir, coerentemente, argumentos com fluidez, clareza e adequação. Desenvolvimento de estratégias de mediação e compreensão de gêneros orais (destrezas ativas e interpretativas). Diversidade étnica: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. Dimensão Pedagógica: O papel do professor quanto às variantes dialetais da língua espanhola: a produção oral. Uso de materiais didáticos com ênfase em aspectos sociodiscursivos do espanhol e do português. (p. 59)

Prática como componente curricular 5: desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola = Estudo e aprofundamento sobre a produção artística dos países hispânicos, por meio do conhecimento da produção literária, musical e cinematográfica, dentre outras expressões artísticas, em relação com seus contextos sociais, históricos, políticos e culturais, além de sua respectiva dimensão pedagógica, voltada à reflexão e elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola na educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 66)



PPC/2018

Espanhol IV: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 78)

Espanhol V: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível avançado, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 80)

Variedades linguísticas do espanhol = Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes à políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. (p. 87)



PPC/2019

Espanhol I - compreensão e produção oral. Fonética e fonologia = Aquisição das habilidades básicas receptivas e produtivas mediante a assimilação dos traços distintivos fundamentais da língua espanhola com especial ênfase na oralidade: sistematização de sons e fonemas segmentais e suprasegmentais ou prosódicos. (p. 73)

Espanhol II - compreensão e produção escrita = Estudo dos principais aspectos relativos à produção e compreensão de textos em língua espanhola, com ênfase para a produção/compreensão de textos acadêmicos. Revisão dos aspectos fundamentais da língua espanhola contemplados no módulo anterior, com especial atenção para questões ortográficas, de pontuação e para o uso de formas pronominais e marcadores discursivos. (p. 83)

Espanhol VI - semântica e pragmática = Estudo do sentido e a referência sob a perspectiva lógica e linguística, a partir do seu cerne fonológico, morfossintático e histórico, com o objetivo de interpretar textos portugueses e espanhóis sob os prismas conceitual, léxico, estético, relacional, estratégico, contextual, interdisciplinar e extralinguístico, desenvolvendo procedimentos contrastivos. (p. 122)

EMENTAS COM
PALAVRAS-CHAVE
DO ESCOPO DA ERER

✓ 13
✗ 11



PPC 2018/UFRN (CURRAIS NOVOS)

Espanhol I: língua e cultura = Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola através de atividades de nível inicial que possibilitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, relacionando-as com os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 63)

Espanhol VIII: língua e cultura = Estudo prático-discursivo da língua espanhola através de atividades de aperfeiçoamento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, com ênfase nos aspectos socioculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 77)



PPC/2019 UFRN (NATAL)

Estudos de língua espanhola I = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socioculturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 178).

Estudos de língua espanhola IV = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socioculturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 160).

Heterogeneidade na língua espanhola = Estudo da variação linguística da língua espanhola em suas circunstâncias atuais, ativando as habilidades de análise, interpretação e valoração dos recursos e bibliografias relacionados com o tema, principalmente os que envolvem as variedades diatópicas, nos âmbitos fonéticas, morfossintáticas e socioculturais (p. 189).



EMENTÁRIO/2011

Língua espanhola V = Estudo das formas e funções das unidades do enunciado: as diferentes classes de palavras, nas perspectivas nócio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 35)

Língua espanhola VI = Estudo das estruturas do enunciado: frases, orações e períodos, nas perspectivas nócio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 40)

Variação e mudança na língua espanhola = As origens da variação dialetal na Espanha e na América espanhola. As principais diferenças entre o espanhol europeu e os espanhóis americanos. Principais características das variantes hispano-americanas. (p. 48)



RESOLUÇÃO/2019

Língua espanhola V = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Aprimoramento do estudo e reflexão dos aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Língua espanhola VI = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Consolidação do estudo e reflexão sobre os aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Oficina de práticas de linguagem = Vivência de práticas de letramento em língua estrangeira, abordando relações entre as noções de multiculturalismo e multilinguismo. Explicitação de estratégias de aprendizagem linguística. Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional. Reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade. (p. 19)



RESOLUÇÃO/2013

Teoria e prática de língua espanhola III = Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do subjuntivo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais argumentativas. Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística. (p. 14)

Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica = Ferramentas para estudos em diacronia. Panorama da História externa da Língua espanhola. Estudo da História Interna. Relações econômicas, sócio-políticas, étnico-raciais. Aspectos da variação/mudança linguística em língua espanhola: léxico, fonética, fonologia, morfossintaxe e semântica. Educação Linguística: O lugar da História da Língua no Ensino de E/LE. (p. 15)

Os cursos de língua tendem a organizar suas disciplinas e conteúdos por nível de dificuldade linguística. Nos cursos de graduação esse tipo de nivelamento é marcado pelo cumprimento de pré-requisitos, ou seja, só é possível cumprir a disciplina de Língua Espanhola II após ser aprovado na Língua Espanhola I. Ao examinar o ementário dos documentos analisados chama a atenção o fato de que há uma aparente progressão no nível de dificuldade das disciplinas de modo que os PPCs costumam apresentar pelo menos quatro disciplinas de língua espanhola nas quais há modificações muito pontuais em sua descrição, como pode ser observado ao longo do Infográfico 5. Por exemplo, na Resolução de 2019 da UFPB há oito disciplinas destinadas ao estudo do espanhol, o grau de dificuldade é constatado ao mencionar se o enfoque será introdutório, de aperfeiçoamento ou consolidação dos estudos. Uma organização parecida ocorre com o PPC/2018 da UFRN/Currais Novos, ao diferenciar as ementas pelos níveis iniciais, intermediário, avançado e de aperfeiçoamento linguístico.

Outra forma de demonstrar o grau de dificuldade ao longo das disciplinas é agregando os conteúdos linguísticos que terá maior ênfase. Inicia-se pelos aspectos fonético-fonológicos e finaliza-se pelos aspectos semânticos, pragmáticos ou discursivos da língua. De igual maneira, é recorrente a mudança de nível de dificuldade ser caracterizado pela habilidade linguística que terá foco (leitura, escuta, fala e escrita), no PPC/2018 da UFPE e no PPC/2019 da UFAL vemos uma amostra desses dois modelos de ementa. Ainda constam ementas que não explicitam o grau de dificuldade de cada disciplina, o que dá a entender que, embora a redação se repita, há um aprofundamento gradual em cada disciplina, como ocorre no PPC/2019 da UFRN/Natal.

Considerando o foco desta investigação, é possível inferir que o trato das relações étnico-raciais também pode ser um item de dificuldade, pois aparece poucas vezes e, normalmente, nas ementas dos semestres finais do curso. Por outro lado, termos como sociocultural e intercultural aparecem nas ementas dos semestres iniciais. Esses detalhes podem ser observados na descrição do PPC/2018 da UFC. Entendo que as disciplinas de língua tenham foco nas habilidades linguísticas, no entanto, refletir de forma ampla sobre as diferentes manifestações da linguagem também pode estar presente e comportar a ERER, sobretudo, se o curso considera a concepção de língua como prática social.

As mudanças de nomenclatura das disciplinas antecipam o que se pode esperar delas, quando estão focadas apenas na língua e na progressão de conhecimento (Língua Espanhola I e etc.) de fato, se mostram comprometidas com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e dos conteúdos linguísticos, um exemplo disso são as ementas do PPC/2018 da UFPE que para confirmar a ideia agregam o conteúdo linguístico ao título da ementa (**Espanhol II - compreensão e produção escrita**). Em contrapartida, as disciplinas que vinculam língua e

cultura tendem a mencionar os aspectos socioculturais ao longo das ementas como ocorre no PPC/2018 da UFRN e no PPC/2018 da UFC, ementas sustentam os respectivos títulos **Espanhol I: língua e Cultura; Espanhol IV: língua e Cultura**. O fato de haver menção aos aspectos socioculturais e interculturais abre possibilidades de atuação no sentido de cumprir as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda que tal nexos não seja explícito na redação das ementas.

Sendo assim, há três currículos que abordam as relações étnico-raciais de forma direta. Isso ocorre na disciplina **Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica** registrada na Resolução de 2013 da UFS que agrega as relações étnico-raciais à ementa da disciplina de língua desde uma abordagem sociolinguística e histórica. Essa abordagem é válida na medida em que pode situar os professores/as em formação sobre as maneiras de interação da língua e da linguagem nos mais variados âmbitos como o econômico, citado na ementa ou nas dinâmicas raciais, essa abordagem pode potencializada ao se utilizar da perspectiva intercultural crítica, já que problematiza essas questões.

O segundo currículo é o PPC/2019 da UFAL, que propõe a abordagem das línguas indígenas na disciplina **Língua Espanhola 2** e a abordagem dos direitos humanos na ementa de **Língua Espanhola 3**. Essa proposta pode comportar uma perspectiva intercultural crítica e da ERER, pois ao discutir a situação das línguas indígenas também se discute as desigualdades sofridas pela população indígenas, o que agrega o componente linguístico e étnico-racial. A abordagem dos direitos humanos inclui essa mesma perspectiva, podendo ampliar a discussão para outros grupos minoritários ou minoritarizados, além de proporcionar uma relação direta entre direitos humanos e linguísticos.

Nesse mesmo PPC, há disciplinas de aprofundamento das habilidades linguísticas intituladas: **Prática como componente curricular 2: compreensão e produção escrita em língua espanhola 2; Prática como componente curricular 3: compreensão e produção oral em língua espanhola 1; e Prática como componente curricular 5: desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola**. Nessas ementas aparece a diversidade linguística e étnico-racial como tema transversal a ser trabalhado junto aos conteúdos linguísticos como forma de desenvolver a compreensão e expressão oral, escrita e sociocultural. Tal proposta favorece uma abordagem intercultural crítica na medida em que estabelece relação entre linguagem, discurso, docência e aspectos culturais da língua espanhola atrelados às relações étnico-raciais. Assim, é possível refletir sobre conflitos e desigualdades que afligem as minorias ou grupos minoritarizados do contexto hispano-falante, gerando uma compreensão crítica de discursos sobre essas populações e podendo visibilizar os discursos produzidos por esses grupos, seja em relação a busca de seus direitos, seja a partir de sua percepção sobre a

sociedade majoritária. Essa reflexão abre espaço para a educação das relações étnico-raciais já que permite pensar formas de diálogo entre diferentes discursos.

Por fim, há uma abordagem que parte dos letramentos e multiletramentos, intitulada: **Oficina de práticas de linguagem**, presente na Resolução de 2019 da UFPB. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de interculturalidade crítica ao voltar-se para justiça social, direitos humanos, diversidades étnico-racial e outras questões que perpassam a linguagem, colaborando para uma formação crítica dos futuros professores/as.

Em relação à bibliografia das disciplinas²⁹, chama a atenção a quantidade de materiais voltados para o estudo da gramática, gramática contrastiva, gramática para brasileiros e outros tipos; da sintaxe, morfologia, conjugação verbal, perífrases verbais, entre outros elementos de descrição da língua; dicionários; e manuais com exercícios. Documentos como: Plano curricular do Instituto Cervantes; Marco Comum Europeu para ensino das línguas, bem como uma vasta publicação de origem espanhola são recorrentes. Essas bibliografias são um apoio para o desenvolvimento da língua e sua aprendizagem descritiva, entretanto, para traçar reflexões críticas sobre a linguagem e a EREER é preciso haver materiais específicos, no intuito de auxiliar os ministrantes dos cursos e os graduandos em sua formação, o que ocorre em raras exceções, mesmo quando há menção às relações étnico-raciais e outros temas transversais.

Além das disciplinas de língua espanhola constam as disciplinas voltadas para a variação linguística. Essas disciplinas são muito importantes por possibilitar uma visão heterogênea da língua e abrir caminho para o acesso aos aspectos culturais vinculados à linguagem e à construção de identidade. Exemplos dessa proposta podem ser encontrados nos documentos das instituições UFRN/2019, UFC/2018 e UFCG/2011, contudo a abordagem das disciplinas é bem diferente. Enquanto o PPC/2018 da UFC aborda variação linguística desde diferentes esferas da linguagem associando às relações étnico-raciais e às culturas brasileiras, os PPCs da UFCG/2011 e da UFRN/2019 se limitam aos aspectos descritivos e socioculturais da língua, sem traçar relações com os temas transversais e a educação das relações étnico-raciais. O aporte variacionista é propício para compreender as influências das línguas africanas e indígenas no espanhol, sua contribuição para os aspectos socioculturais dos falantes e da relação intercultural crítica, de prestígio ou desprestígio entre as variantes dos contextos hispânicos.

Feitas as observações sobre as ementas de Língua espanhola e variação linguística, passo a analisar a literatura nos currículos. No Infográfico 6, constam os dados sistematizados:

²⁹ Uma amostra das bibliografias pode ser acessada na seção de apêndice a partir da página 241. Apenas Resolução/2013 da UFS não apresenta a bibliografia sugerida.

Infográfico 6 – Ementas das disciplinas de Literatura

EMENTAS DE LITERATURA	
 PPC/2019 Literaturas de língua espanhola 1 = Estudo das obras literárias espanholas e hispano-americanas produzidas no período histórico compreendido entre a formação de Espanha como nação até o século XVII mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Temas transversais: Literatura dos povos originários da América (maias, astecas e incas). (p. 61) Literaturas de língua espanhola 3 = Apresentar ao aluno um panorama crítico da literatura espanhola e hispano-americana produzida nos séculos XX e inícios do XXI, mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Tema transversal: Relações étnico-raciais (o negrismo na literatura caribenha). (p. 65)	 EMENTAS COM PALAVRAS-CHAVE DO ESCOPO DA ERER ✓ 6 ✗ 9
 PPC/2018 Literatura em Língua Espanhola I = Estudo das literaturas Hispano-Americanas desde seu momento inicial, no período colonial, ao século XIX, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade. (p. 114) Literatura em Língua Espanhola II = Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade. (p. 115)	
 PPC/2019 Literaturas de Língua Espanhola III: Período Colonial = Estudo da literatura hispano-americana do período colonial. (p. 113) Literaturas de Língua Espanhola IV: Século XIX = Estudo das literaturas de língua espanhola do século XIX. (p. 125)	
 PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS) Literaturas Hispânicas I = Análise e interpretação de textos contidos na produção literária em língua espanhola compreendida no período pré-colonial e colonial até o século XVI, tendo como ponto de partida uma autonomia do texto literário nos espaços hispânicos. Estudo do contexto sociocultural das obras analisadas. (p.113)	
 PPC/2019 UFRN (NATAL) Literatura Espanhola I = Estudo de obras canônicas da Literatura espanhola da Idade Média até o fim do século XVII, dos gêneros épico lírico e dramático, com especial destaque para Cantar de Mio Cid, a obra de Gonzalo Berceo, La Celestina, a poesia de Garcilaso de la Vega, o romance de Lazarillo de Tormes, poesia mística de San Juan de la Cruz e Santa Teresa Ávila, Don Quijote de la Mancha, a poesia barroca de Quevedo e Góngora e a produção teatral de Lope de Vega, Tirso de Molina e Calderón de la Barca. Desenvolvimento das competências de interpretação e crítica literária. (p. 153) Literatura Hispano-Americana I = Estudo de diversas produções canônicas do corpus literário hispano-americano, com ênfase nas narrativas pré-colombianas, nos cronistas de viagens e da conquista, na épica e na lírica colonial, na cultura do Barroco na América colonial na poesia e outras artes, bem como no neoclássicismo e a cultura da independência e no romantismo, o romance abolicionista e a literatura gauchesca do século XIX. Desenvolvimento das competências de interpretação e crítica. (p. 208)	
 EMENTÁRIO/2011 Literatura Espanhola: Moderna e Contemporânea = Estudo das principais obras literárias espanholas do século XIX à contemporaneidade. (p. 39) Origem e Formação da Literatura Hispano-Americana = Estudo de produções escritas em prosa e em verso na América hispânica, compreendendo desde as formas pré-colombianas até o século XVII. (p. 45)	
 RESOLUÇÃO/2019 Literatura Espanhola IV = Da guerra civil espanhola à Literatura atual: a Literatura de exílio, a Literatura pós-guerra, o realismo social e a Literatura contemporânea. (p. 17) Literatura Hispano-Americana I = Civilizações pré-colombianas: a literatura pré-hispânica. Época colonial: crônicas historiográficas e as narrativas do descobrimento. O Barroco hispano-americano. O Romantismo Hispano-americano. p. 17	
 RESOLUÇÃO/2013 Literatura Espanhola III = Estudo da Literatura Espanhola a partir do período conhecido como Ilustração até nossos dias, através da análise de textos dos autores mais representativos dos séculos XVIII, XIX e XX, observando fundamentação teórica e fortuna crítica. (p. 15) Literatura Hispano-Americana I = Estudo da literatura hispano-americana desde a época pré-colombiana até o Barroco americano, através da leitura e interpretação dos textos mais representativos e da fortuna crítica. (p. 15)	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As disciplinas de literatura são parte essencial dos currículos de Letras. Nos cursos de graduação em Língua Espanhola é comum a divisão entre disciplinas de literatura espanhola e literatura hispano-americana. Os PPCs das universidades UFRN/2018, UFRN/2019, UFPB/2019, UFS/2013 e UFCG/2011 mantêm essa divisão. Os demais PPCs optaram por apresentar disciplinas com títulos que comportam obras dos países hispano-americanos ou da Espanha divididos por períodos literários ou por gêneros literários (romance, conto, teatro...).

No Infográfico 6 é possível observar que as ementas apresentam características marcantes da tradição curricular do curso de Letras/Espanhol. O estudo das culturas anteriores à presença dos espanhóis nas Américas; o contexto literário hispano-americano vinculado à Espanha; o foco nas obras clássicas do período colonial e do século XX, sobretudo, da Guerra Civil espanhola e da produção canônica hispano-americana são recorrentes. Segue presente termos como literatura do descobrimento ou literatura e civilizações pré-colombianas, que associam a existência dos povos originários, sua cultura e civilização a uma narrativa protagonizada pelos europeus. Nesse sentido, julgo que esses usos se fazem por serem consolidados e de fácil entendimento, entretanto, há outras formas que poderiam estimular a compreensão das dinâmicas étnico-raciais nesses períodos históricos. Uma opção seria nomear as civilizações ou culturas às quais se refere (Incas, Maias e etc.) o que é pouco recorrente.

Um exemplo dessa problemática é vista no PPC/2019 da UFPE, enquanto a ementa se refere apenas ao período colonial, o conteúdo programático menciona “as literaturas do México Central: seleção de textos. As literaturas maias: seleção de fragmentos dos *Libros del Chilam Balam*. Seleção de poesias incas e guaraníes” (p.114). Por sua vez, na bibliografia sugerida, além de textos clássicos sobre teoria literária e obras canônicas, também se recomenda obras como: Garibay K. Ángel. *História de la literatura nahuatl*; Lara, Jesús. *La poesia quechua*; O’Gorman, Edmundo. *A invenção da América*; Mignolo, Walter. *El lado oscuro del Renacimiento* (p. 114); que propiciam uma leitura menos eurocentrada e dá espaço para as literaturas indígena e da diáspora africana, evidenciando um espaço de abordagem intercultural crítica e da ERER. Situação oposta ocorre no PPC da UFRN/2019, pois ao mesmo tempo que prioriza os estudos de obras canônicas, também aventa o estudo de romances abolicionista, embora em sua bibliografia não haja exemplos desse tipo de literatura, deixando a proposta incompleta.

Sendo assim, é possível observar uma tentativa de tratar esses conteúdos sob outro ponto de vista com base nas ementas destacadas anteriormente ou, por exemplo, quando a ementa **Literaturas Hispânicas I** (PPC/2018 UFRN) aborda o contexto sociocultural e da autonomia do texto literário, o que pode dar alguma abertura para o trato das identidades sociais. Por sua

parte, a ementa da disciplina **Literatura em Língua Espanhola II** (PPC/2018 UFC) sugere a associação entre estudos literários e as dinâmicas étnico-raciais, ao abordar a situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, da mulher na sociedade ao longo de diferentes períodos históricos. Entretanto no documento não há bibliografia que possa fundamentar esse tipo de abordagem. De todo modo, é uma iniciativa relevante que pode servir de ponto de partida para aprimorar a proposta em documentos posteriores.

De forma contunde, o PPC/2019 da UFAL menciona as literaturas indígenas como tema transversal na ementa da disciplina **Literaturas de língua espanhola 1** e relações étnico-raciais (o negrismo na literatura caribenha) como tema transversal na ementa de **Literaturas de língua espanhola 3**. No primeiro caso, vemos a inserção de literaturas pouco estudadas na licenciatura em língua espanhola, o que se revela uma prática inovadora. Já no segundo caso, vemos uma abordagem inovadora a partir de um conteúdo conhecido das literaturas hispânicas, o negrismo, cujo principal expoente é um autor renomado Nicolás Guillén e, que faz parte do cânone literário, mas nem sempre é contemplado com um adequado nexos às relações étnico-raciais. Ainda que ambas as ementas não comportem bibliografias adequadas a sua proposta, a iniciativa de organizar o conteúdo dessa maneira se mostra promissora para a formação intercultural crítica de professores/as e a EREER com base no conhecimento literário.

As ementas que mencionam as palavras-chave da EREER vão ao encontro de uma abordagem intercultural crítica por trazerem as vozes de grupos minoritários, valorizando as pautas literárias desses grupos. Reconhecer o privilégio branco, os conflitos entre grupos étnico-raciais, o sofrimento de populações marginalizadas, bem como, suas reflexões sobre o mundo, sobre a vida, suas experiências e cosmogonia é uma forma exercer a educação das relações étnico-raciais. Esse conhecimento desperta a autoafirmação para as minorias e grupos minoritarizados e sensibiliza a população branca para compreender e se responsabilizar pelas desigualdades socioculturais. Em contrapartida, as publicações das universidades UFS, UFPB e UFCG não inserem as palavras-chave do escopo da EREER em suas ementas de Literatura.

No campo literário, no ensino de espanhol, muito tem sido estudado sobre as escritas da diáspora africana. Autoras como Shirley Campbell Barr (antropóloga e escritora costarriquenha), Vitória Santa Cruz (escritora e artista peruana) e Teresa Cárdenas (escritora cubana) são destaque nos materiais didáticos e nas pesquisas sobre literatura e mulher negra. Enquanto que, as literaturas africanas em língua espanhola de autores/as da Guiné Equatorial (país da África que tem o espanhol como língua oficial), autores africanos que vivem na Espanha ou em outros países hispano-falantes e que produzem sua literatura em espanhol são um campo menos conhecido e quase inexistente nos currículos analisados.

Em relação à literatura indígena de língua espanhola, os estudos são incipientes, como demonstrado em seções anteriores desta tese. De acordo com Kayapó e Brito (2014), acessar a literatura indígena permite compreender o pensamento desses povos, na sua diversidade. Nesse sentido, entendo que, além de contrastar com as produções eurocentradas, o campo literário também pode ser um espaço profícuo de diálogo entre os povos indígenas do Brasil, da América Latina e os não indígenas, favorecendo a interculturalidade crítica, como vem ocorrendo com a leitura de autoria negra no Brasil e nos países hispano-falantes das Américas.

Outra possibilidade de associar o contexto brasileiro e as literaturas em língua espanhola pode ser alcançado com os estudos de branquitude como mencionado na subseção 2.3. Nesse caso, o foco pode estar em visualizar na literatura como a racialização molda a subjetividade dos diferentes estratos sociais naturalizando privilégios ao grupo racial branco e marginalizando os demais. Esses são alguns exemplos de como a literatura na licenciatura em Letras/Espanhol pode se alinhar à ERER desde uma perspectiva intercultural crítica.

4.4 Análise das ementas de formação docente, LA e estágio supervisionado

As etapas de ensino que comportam os conteúdos pedagógicos dos cursos de Letras/Espanhol costumam estar divididas entre os componentes curriculares de estágio e os de Linguística Aplicada. No estágio, espera-se unir as reflexões teóricas à experiência prática de ensinar línguas. Com os estudos em LA, como exposto na subseção 2.2, espera-se refletir sobre o processo de ensino de línguas maternas e não maternas, formação de professores/as, metodologias e recursos didáticos, processos avaliativos, entre outras questões ligadas à docência e à reflexão sobre a linguagem no âmbito educacional e na sociedade. Há cursos que criam disciplinas com nomenclaturas associadas a esses escopos, por exemplo Didática da Língua Espanhola ou Metodologia de Ensino da Língua espanhola, entretanto, não se afasta do escopo da docência.

Também há disciplinas do âmbito da docência que podem ser oriundas e ministradas por outros departamentos (Educação, Pedagogia, Sociologia...), mas essa informação não é explicitada nos PPCs, de modo que, foram consideradas na análise todas as ementas com conteúdo pertinente ao escopo da ERER, até porque são obrigatórias para os/as licenciandos em Letras/Espanhol.

Na sequência, por meio do Infográfico 7, exponho a seleção das ementas de disciplinas com as características descritas e que representam a abordagem desse tipo de componente curricular nos PPCs, de modo a observar como a ERER pode se fazer presente nesse contexto:

Infográfico 7 – Ementas das disciplinas de Formação docente e Linguística Aplicada

EMENTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E LINGUÍSTICA APLICADA



PPC/2019

Didática do ensino da língua espanhola = Desenvolvimento da reflexão e da prática docente sobre o processo de ensino aprendizagem da língua espanhola em diferentes contextos. Aprimoramento do fazer pedagógico no que diz respeito ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), intermediado por práticas letradas voltadas para a formação do cidadão crítico. (p. 60)



**EMENTAS COM
PALAVRAS-CHAVE
DO ESCOPO DA EREER**

✓

7

✗

6



PPC/2018

Fundamentos de Linguística Aplicada = Estudo do objeto, dos conceitos básicos e da metodologia da Linguística Aplicada, tendo em vista a história das ideias linguísticas, métodos e procedimentos de análise investigativa. (p. 109)

Estudos Sócio-Históricos Culturais da Educação = Conceitos fundamentais à Sociologia, História e Antropologia para a compreensão da relação entre Educação e Sociedade. A interdisciplinaridade do pensamento pedagógico. Multiculturalismo e políticas educacionais de ação afirmativa. (p. 125)



PPC/2019

Metodologia de Ensino de Língua Espanhola III = Discussão sobre a formação do professor de espanhol e a construção de sua identidade profissional. Estudo do processo ensino-aprendizagem e avaliação em espanhol e de seus elementos constitutivos. (p. 116)



PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS)

Ética, Docência e Responsabilidade social = Direitos e deveres. Reconhecimento da importância do comportamento no trabalho docente. Identificação de aspectos da ética docente e profissional. Identificação de estratégias de comportamento que favoreçam o relacionamento interpessoal. Atuação de modo a favorecer o trabalho participativo em equipe. História dos direitos humanos e suas implicações no campo educacional. Diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em medida socioeducativa. (p. 155).

Multiculturalismo e o ensino de Língua Estrangeira = Estudo das relações linguagem, cultura e sociedade; cultura e contemporaneidade. O professor de língua estrangeira como mediador cultural. Conceitos de multilinguismo, multiculturalismo e educação bilíngue. Discussão sobre aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais no uso do ensino de línguas. (p. 121)



PPC/2019 UFRN (NATAL)

Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola = Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras. O processo de aprendizagem da língua espanhola para alunos brasileiros. Métodos: estudo, análise e criação de material. Novas tecnologias no ensino da língua espanhola. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. (p. 166)

Prática Docente IV = Ensino da literatura de Língua Espanhola e a diversidade religiosa, étnica e sociocultural. Atividades de prática de ensino. (p. 212)



EMENTÁRIO/2011

Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol - LE = Teorias sobre aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. A linguística aplicada e o ensino de Espanhol como língua estrangeira. (p. 27)

Paradigmas de ensino = A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Relação entre ensino e direitos humanos. Relação entre ensino de língua e literatura e questões étnico-raciais. (p. 24)



RESOLUÇÃO/2019

Práticas de Docência em Cursos Livres = Reflexão sobre os pressupostos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Avaliação e elaboração de material didático para cursos livres de língua estrangeira presenciais e à distância. Práticas de docência em cursos livres de idiomas que contemplem princípios de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. (p. 19)



RESOLUÇÃO/2013

Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira I = Panorama histórico da Linguística Aplicada como ciência. Apresentação dos princípios teóricos de Linguística Aplicada e discussão da utilização de seus métodos e técnicas no ensino de língua materna e/ou de L2. Aquisição de LM, L2 e LE. Interlíngua, Análise erros e Linguística Contrastiva. (p. 15)

Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III = Estudos sobre Identidade, Cultura e Ensino de Literatura e outras artes, explorando resultados de pesquisas na área. Interculturalidade: relações étnico-raciais, religiosas e de gênero. (p. 16)

As ementas elencadas no Infográfico 7 demonstram as esferas nas quais a preparação para a docência pode atuar. Tanto as disciplinas de LA quanto as de formação de professores/as comportam aspectos das políticas educacionais brasileiras; do contexto local ou regional de ensino; metodologias do campo da educação linguística; estudos do currículo, planejamento, seleção, avaliação e uso de materiais didáticos; entre outros aspectos que embasam a atuação docente. No caso das disciplinas de LA o foco são as línguas estrangeiras e, em específico, o espanhol. Já nas demais disciplinas o foco é no sistema educacional.

Em relação à ERER e ao cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 destaco a ementa **Estudos Sócio-Históricos Culturais da Educação** (PPC/2018 UFC), pois direciona o estudo para o multiculturalismo, políticas educacionais e ações afirmativas, elementos que abarcam as relações raciais. Embora o termo multiculturalismo tenha suas ressalvas, como já foi exposto neste trabalho, inserir essa proposta na ementa abre caminhos para pensar sobre situações de contato da diversidade cultural nas suas variadas manifestações, inclusive étnica. A mesma observação pode ser feita em relação à ementa **Multiculturalismo e o ensino de Língua Estrangeira** presente no PPC/2018 da UFRN. Nessas ocasiões, o estudo das línguas visa o acesso às informações pontuais da cultura da língua alvo e aos conflitos de convivência em territórios compartilhados, podendo abrir espaço para um diálogo intercultural crítico.

Outro destaque são as ementas que associam a prática docente aos pressupostos reflexivos do ensino como **Prática Docente IV** (PPC/2019 UFRN) que foca na literatura e na diversidade sociocultural e **Práticas de Docência em Cursos Livres** (Resolução/2019 UFPB) que abrange o ensino de espanhol para além das escolas regulares. Interessante observar que em sua redação ambos os documentos citam a diversidade religiosa um tema muito importante no campo da ERER no que se refere ao respeito e combate ao preconceito sofrido pelas religiões de matriz africana. Por sua vez, a disciplina **Paradigmas de ensino** registrada no Ementário/2011 da UFCG converge com as propostas anteriores ao mencionar a relação entre língua, literatura, ensino, direitos humanos e relações étnico-raciais.

Por fim, outra ementa que dialoga diretamente com a ERER está no PPC/2018 da UFRN intitulada: **Ética, Docência e Responsabilidade Social**. Como o título antecipa, busca apresentar o ambiente escolar do ponto de vista dos direitos humanos. Apesar de não citar textualmente a diversidade étnico-racial é notório que esse aspecto faz parte da proposta da disciplina. Nesse sentido, propõe espaços para explorar a interseccionalidade nos contextos mencionados, como a situação educacional das pessoas negras e indígenas em cumprimento de medidas socioeducativas; a evasão escolar; bem como a importância das ações afirmativas para reparar essas desigualdades.

A única disciplina voltada para a LA que aborda as relações étnico-raciais é a **Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III** (Resolução/2013 UFS), nessa ocasião a ementa toma como base o estudo das identidades, relações étnico-raciais, cultura e arte entrelaçados ao ensino de espanhol a partir de uma perspectiva intercultural. Essa proposta vai de encontro as outras ementas vinculadas à LA (como vemos nos documentos das instituições UFC, UFRN/2019 e UFCG), pois se limitam às noções metodológicas e de ensino/aprendizagem das línguas.

Ainda cabe mencionar a ementa que se preocupa com a conformação da identidade profissional docente como vemos em **Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III** (PPC/2018 UFPE). Embora não mencione aspectos da ERER, entendo que considerar a subjetividade do aprendiz futuro professor/a pode ser uma forma de forjar profissionais mais atentos a sua interação com o outro e ao mesmo tempo instigar a reflexão sobre suas atitudes e comportamentos. Ferreira (2014) aponta que ao refletir sobre seu próprio pertencimento étnico-racial, os professores/as em formação passam a identificar situações de racismo, por exemplo, tanto quando sofrem quanto quando provocam tal situação.

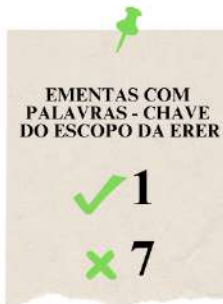
Nesse viés, tal proposta pode ser o início de uma reflexão sobre como as situações de ensino podem afetar cada docente, inclusive no que se refere ao seu próprio pertencimento étnico-racial, tanto nos afetos que sofre quanto nos que provoca, pensando em pertencimentos variados e nas posições sociais que racialmente ocupamos como nos casos das identidades negra, branca ou indígena. Realizar esse tipo de reflexão é válido, além de ser uma forma de evitar que o docente seja omissos perante conflitos dessa natureza, pois a falta de letramento racial crítico pode atrapalhar sua percepção dos conflitos étnico-raciais. Diante das informações geradas, entendo que na composição das disciplinas de docência é preciso ter atenção sobre como as dinâmicas raciais podem emergir no contexto educacional e na sala de aula de língua espanhola.

Com relação à análise das bibliografias, com exceção das disciplinas **Ética, Docência e Responsabilidade Social** (PPC/2018 da UFRN) e **Estudos Sócio-Históricos Culturais da Educação** (PPC/2018 UFC), que sugerem leituras próprias da literatura dos direitos humanos e documentos nacionais e internacionais que deliberam sobre esse tema no campo da educação, as demais não apresentam bibliografias que possam agregar na compreensão das dinâmicas raciais e sua relação com a linguagem e ensino.

Completando os componentes curriculares de formação de professores/as, é obrigatório nos cursos de licenciatura o cumprimento do Estágio Supervisionado. A continuação, no Infográfico 8 constam as ementas que caracterizam esse componente nos currículos analisados:

Infográfico 8 – Ementas de Estágio Supervisionado

EMENTAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

	PPC/2019 Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 3 = Vivência e análise crítica dos processos didáticos-pedagógicos que ocorrem na escola e em outros espaços educativos. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e relação teórico-prática no cotidiano escolar: concepção de currículo; seleção e organização dos conteúdos; metodologia de ensino; livro didático, considerando análise crítica de seus textos e exame permanente da reestruturação de seu conteúdo e avaliação da aprendizagem. Atenção para o trabalho com temas transversais. Ação docente, entendida como regência de classe, contendo a elaboração e operacionalização de projetos pedagógicos. Transformação de atividades com base no letramento crítico. Uso de canções nas aulas de ELE. Uso das TIC no ensino-aprendizagem de língua espanhola com ênfase no conhecimento de diversas possibilidades para preparar atividades interativas e elaboração de projetos breves envolvendo as tecnologias digitais. (p. 62)	
	PPC/2018 Estágio de Análise, Elaboração e Aplicação de Material Didático Pedagógico para o Ensino de Língua Espanhola = Avaliação, planejamento, elaboração e aplicação de materiais pedagógicos diversos e adequados às necessidades e aos interesses dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira em unidades escolares da educação básica e/ou de cursos livres de idiomas. (p. 93)	
	PPC/2019 Estágio Curricular em Língua Espanhola III = Regência de turma de língua espanhola no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselho de classe, etc). (p. 129)	
	PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS) Estágio Supervisionado de Língua Espanhola IV: Ensino das Habilidades Comunicativas em Contexto de Ensino Aprendizagem de Espanhol: Ensino Médio = Orientação metodológica para o planejamento individual e para a elaboração do projeto de estágio: planos pedagógicos, análise e elaboração de material didático, elaboração e aplicação de avaliação das atividades de ensino aprendizagem de espanhol realizadas nos sistemas públicos ou privados da educação básica - ensino médio - ou em espaços formativos de espanhol - cursos de idiomas. Relatório das atividades desenvolvidas. (p. 147)	
	PPC/2019 UFRN (NATAL) Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Línguas Estrangeiras Modernas) = Orientações gerais para os Estágios Supervisionados e formação de professores. Concepção de estágio: relação teoria/prática e o professor-pesquisador. Observação crítica da instituição escolar: realidade socioeconômica, gestão e princípios pedagógicos. Projeto Pedagógico da escola e lugar do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) no contexto escolar. Políticas linguístico-educacionais (nacionais e locais) e ensino de LEM na escola. (p. 350)	
	EMENTÁRIO/2011 Estágio de Língua Espanhola: Ensino Fundamental = Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Espanhola nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. (p. 51)	
	RESOLUÇÃO/2019 Estágio Supervisionado I = Memória educativa como aprendiz de LE. Identidade e letramento docente. Histórico do ensino de LE no Brasil. Pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais para LE no ensino fundamental. Práticas de transposição didática à luz dos documentos oficiais no ensino fundamental. Etnografia escolar, observação de aulas e co-participação no ensino fundamental. (p. 16)	
	RESOLUÇÃO/2013 Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II = Novas Tecnologias no Ensino de E/LE. Letramento digital. Critérios para avaliação/elaboração de atividades para o ensino do espanhol em diálogo com teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O Programa Nacional do Livro Didático. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol. Prática simulada de ensino utilizando o material elaborado. (p. 16)	

Consoante às informações anteriormente apresentadas no Infográfico 8, as ementas de estágio não comportam um direcionamento para a EREER com exceção do PPC/2019 da UFAL através da ementa: **Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 3**. Em sua redação chama a atenção os trechos que mencionam os cotidianos escolares, o trabalho com os temas transversais e o letramento crítico. Os cotidianos escolares são reveladores da opressão racial e da possibilidade de empoderamento e conscientização, desse modo, o momento do estágio pode ser aproveitado para observar também esses aspectos, até porque eles podem interferir no andamento de uma aula e no ambiente como um todo. Os temas transversais estão diretamente associados à EREER e à abordagem intercultural crítica, de modo que, podem ser parte da proposta de intervenção dos licenciandos/as, durante o estágio, através das literaturas indígenas ou da diáspora africana, da seleção de materiais em língua espanhola e dos diversos usos da linguagem que implicam a reflexão sobre as relações étnico-raciais. Sendo assim, há oportunidade de compreenderem a responsabilidade e relevância em lidar com essas questões, bem como, adentrar nas discussões sobre currículo, item presente na ementa e que se conecta diretamente com os temas transversais. O letramento crítico, citado na ementa, dialoga com uma formação reflexiva e atenta ao outro, de modo que, pode ser tomado como base para direcionar trabalhos que envolvam a EREER.

O fato de as demais ementas não associarem as relações étnico-raciais ao momento do estágio é parcialmente compreensível por tratar-se de um espaço destinado à prática de ensino, o que prioriza as habilidades didáticas e de transposição do conteúdo de língua espanhola para o público destinado. Tal constatação ainda pode explicar o fato de que as bibliografias das ementas concentram sugestões voltadas para abordagens metodológicas, para a legislação educacional e desenvolvimento das habilidades de ler, ouvir, escrever e falar em língua espanhola, em grande medida advinda de editoras e autores/as da Espanha.

Porém, refletindo sobre o objetivo final do estágio, não se explica a ausência de discussões ou recomendações bibliográficas que abarquem a relação entre dinâmicas culturais, socioculturais ou mesmo interculturais críticas e a prática docente, já que é no momento da interação em sala de aula que essas dinâmicas ocorrem. É preciso lembrar que nos PPCs analisados há preocupação em exercitar uma formação que alinhe o ensino da língua em suas dimensões descritivas, discursivas, pragmáticas e socioculturais. Ademais, nesse componente curricular fica ainda mais evidente a relação entre teoria e prática, defendida pelos documentos analisados, o que faz do estágio supervisionado uma oportunidade para refletir e exercitar os pressupostos da EREER. Isso posto, convém questionar como esse espaço pode agregar reflexão e ação sobre as relações étnico-raciais desde uma perspectiva intercultural crítica.

Partindo dos conteúdos das ementas noto que através de muitos deles é possível atuar de modo mais consciente sobre como as dinâmicas raciais que emergem no contexto educacional. Por exemplo, as ementas **Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Línguas Estrangeiras Modernas)** do PPC/2019 UFRN; e **Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II** da Resolução/2013 UFS citam a seleção, elaboração e avaliação de materiais didáticos como parte das atividades do estágio. O livro didático de espanhol e outros materiais vêm sendo alvo de uma observação crítica sobre o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de modo que é um campo vasto para que os futuros docentes possam exercitar seu senso crítico, além de ser uma oportunidade para desenvolver pesquisas na área e ampliar os conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial que permeia a língua espanhola, levando essa diversidade para a prática de estágio.

Comparando o *corpus* analisado até aqui, considero que as ementas de estágio são as mais frágeis no comprometimento com a EREER, dado ao potencial de efetivar esse estudo. É fato que esse processo não será desenvolvido em uma única etapa de estágio, por isso a necessidade de articular a EREER ao longo de todo o currículo.

4.5 Análise das ementas de cultura, temas transversais e optativas

Nesta subseção, analiso as disciplinas dos dois últimos subgrupos classificados no *corpus*. Primeiramente, as ementas com foco nos conteúdos de cultura e temas transversais, associadas ao contexto brasileiro e hispano-falante. Em um segundo momento, analiso as ementas de disciplinas optativas que visam ao aprimoramento de estudos introduzidos ao longo do curso, mas que em dada oportunidade serão o foco da aprendizagem.

A seleção das ementas seguiu o critério de maior representatividade do *corpus* considerando os estudos sobre cultura mais frequentes no campo do hispanismo. Assim, foram selecionadas aquelas que mencionam o termo cultura e aquelas que não mencionam diretamente, mas que em sua redação sugerem uma abordagem cultural e possivelmente intercultural crítica através de aspectos como: artes em geral, hábitos, cotidiano, povos minoritários e história.) Além de manter as palavras-chave do escopo da EREER (indígena, negro/a, afro-brasileiro/a; africano/a; étnico-racial...).

É destacável a redução da quantidade de ementas e de propostas focadas na EREER, no cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 dialogando com os contextos da língua espanhola, no que se refere aos temas transversais e à cultura. A seguir, listo os dados obtidos através do Infográfico 9:

Infográfico 9 – Ementas das disciplinas de Cultura e Temas transversais

EMENTAS DE CULTURA E TEMAS TRANSVERSAIS



PPC/2019

ACE 01/Projeto de extensão 01: Encuentros culturales: interpretações e ressonâncias / 1º semestre. Diálogos interculturais = Estabelecimento de um espaço de apreciação e de expressão artística, envolvendo as culturas e as sociedades lusófonas e hispanas, com vistas à compreensão da cultura do outro sem menosprezo da autóctone. (p. 27).

ACE 02/Projeto de extensão 02: Encuentros culturales: interpretações e ressonâncias / 2º semestre. Diálogos interculturais = Estabelecimento de um espaço de apreciação e de expressão literária e artística, envolvendo as culturas e as sociedades lusófonas e hispanas, com vistas à compreensão da cultura do outro sem menosprezo da autóctone. (p. 30).

EMENTAS COM
PALAVRAS - CHAVE
DO ESCOPO DA ERER

✓ 10
✗ 0



PPC/2019

Cultura dos Povos de Língua Espanhola = Estudo da cultura dos países de língua espanhola nas relações com os contextos sociais, históricos e políticos dos países de colonização espanhola. (p. 76)

Cultura Brasileira I = Estudo da cultura nordestina. A contribuição do Nordeste na construção do projeto artístico-literário brasileiro. (p. 95)

Educação das Relações Étnico-Raciais = Abordagem teórico-histórica da produção do racismo no Brasil: análise das influências das teorias racista nas políticas educacionais brasileiras; mito da democracia racial no Brasil, os conceitos de racismo, raça, racismo institucional, preconceito, discriminação, etnia, estigma, estereótipo, assimilação, processos de branquitude e branqueamento na sociedade brasileira; Colonialismo e colonialidade; Pedagogia decolonial; História e cultura dos povos indígenas de Pernambuco; Os discursos Curriculares e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira; racismo e estereótipo no livro didático, estética os processos de afirmação das identidades Étnico-raciais; Pedagogia decolonial; Movimento negro brasileiro e a implementação de políticas públicas para a população negra, a Lei 10.639-03, a Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Raciais, Cotidiano escolar e a construção de pedagogias para o combate do racismo. (p. 144)



PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS)

História dos Povos Originários e Afrodescendentes = Visão de conjunto do processo de formação identitária latino-americana com ênfase em seus traços autóctones americanos e africanos definidores, assim como em diversas manifestações de sua cultura artística e seu pensamento para uma caracterização geral deste amplo universo cultural. (p. 122)

Direitos Humanos e Educação Inclusiva = Educação, direitos humanos e formação para cidadania. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Documentos nacionais e internacionais sobre educação especial e a ação docente. Entendimento de diferença e desigualdade no contexto escolar. Exclusão, segregação, integração e inclusão: diferentes práticas e entendimentos da educação como direito de todos. Deficiências físicas, cognitivas e o desafio da inclusão. Diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em medida socioeducativa. (p. 132).



EMENTÁRIO/2011

Cultura Hispânica = Estudo panorâmico das e suas características sócio-histórico-culturais. (p. 11)



RESOLUÇÃO/2019

Cultura dos Povos de Língua Espanhola = Introdução à história e cultura dos povos de língua espanhola. Relação entre cultura e sociedade. Diálogo entre produção e consumo de cultura. Relações interdisciplinares: história, literatura e cultura dos povos de língua espanhola. (p. 12)

Educação e Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena = (p. 20)

Conforme consta no Infográfico 9, dentre os documentos analisados apenas cinco comportam disciplinas voltadas para cultura ou temas transversais (Ementário/2011 da UFCG; PPC/2018 da UFRN; PPC/2019 da UFAL; PPC/2019 da UFPE; Resolução/2019 da UFPB). As ementas das disciplinas de cultura estabelecem pouca relação com o escopo da ERER, porém, considerando que a abordagem cultural associada à língua espanhola abre brechas para inserir discussões próprias das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como já foi sugerido anteriormente, portanto, são disciplinas relevantes para esta análise.

No *corpus* selecionado há exemplos dessa natureza. Ainda que as bibliografias de disciplinas como **Cultura dos Povos de Língua espanhola** (Resolução/2019 UFPB) e **Cultura Hispânica** (Ementário/2011 UFCG) tenham como foco o conceito de cultura de forma geral, é possível integrar manifestações próprias das culturas indígenas e negras aos estudos desde uma perspectiva sócio-histórica e intercultural crítica problematizando as desigualdades sociais e condições históricas vividas pelos diferentes povos que compõem as culturas de língua espanhola.

Examinando os títulos e ementas, disciplinas como, **Cultura dos Povos de Língua Espanhola** e **Cultura Brasileira I** (PPC/2018 UFPE) parecem não comportar o estudo da ERER, mas quando averiguamos a bibliografia e o conteúdo programático da disciplina vemos que é uma proposta totalmente voltada para a ERER, pois focam em temas como: multiculturalismo e interculturalismo; identidade étnica; regionalismo; diversidade religiosa e de composição familiar; minorias étnicas; cultura da América Latina (história, literatura e aspectos sociológicos); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, desde a estruturação inicial do PPC/2019 da UFPE, há explicação sobre o foco dessas disciplinas.

[...] procurando garantir a disseminação de uma consciência e postura sem barreiras de atitude étnico-raciais, por parte dos futuros professores, a temática de relações étnico-raciais está contemplada nos componentes curriculares obrigatórios Cultura Brasileira I e Cultura dos Povos Hispânicos - desde uma perspectiva que integra à questão o contexto latino-americano-, bem como no componente eletivo “Educar para os direitos humano” (p. 69)

Em contrapartida às disciplinas mencionadas, as ementas correspondentes à **Educação das Relações Étnico-Raciais** (PPC/2019 da UFPE); **Educação e Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena** (Resolução/2019 da UFPB); e **História dos Povos Originários e Afrodescendentes** (PPC/2018 da UFRN) anunciam desde seu título o cerne de suas propostas.

As duas primeiras disciplinas merecem atenção especial e algumas ressalvas. De fato, são exatamente o que se espera para o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como para a implementação da EREER. Com base na ementa disponível no PPC/2019 da UFPE, no conteúdo programático e na bibliografia, o objetivo é traçar um panorama sobre as dinâmicas raciais no Brasil, algo essencial para o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014) na formação de professores/as. No entanto, observando o código da disciplina, aparentemente, é um componente curricular a ser ministrado por docentes de outro curso, talvez da área de Educação. Isso não é necessariamente um problema ou algo negativo já que demonstra um alinhamento entre os cursos de graduação da universidade, além de cumprir as disposições das Leis. Apenas considero importante que os cursos de Letras/Espanhol aportem contribuições diretas à implementação da EREER. No caso do PPC/2019 da UFPE, esse compromisso é materializado em outras disciplinas como vimos nas ementas de cultura, de docência e de língua espanhola.

Em relação à disciplina constante na Resolução/2019 da UFPB, a ementa não está disponível. Segundo a secretaria do curso isso ocorre porque o documento está em fase de consolidação, mas ao ser finalizado constará todas as ementas. Sendo assim, não é possível emitir maiores comentários, além de ponderar o quanto é positivo essas disciplinas aparecem na licenciatura em Letras/Espanhol com oferta obrigatória, independentemente de serem ministradas por docentes de língua espanhola ou não.

A ementa intitulada **História dos Povos Originários e Afrodescendentes** registrada no PPC da UFRN/2018, parte da história dos povos originários e afrodescendentes na América-Hispânica para tratar das relações étnico-raciais. Em sua bibliografia há textos que abordam aspectos das culturas negras e dos povos originários; a relação entre língua, educação e etnia; resistência dos grupos minoritários e minoritarizados; a relação entre língua e cultura; além de contar com autores/as de descendência indígena do Nordeste, como Graça Graúna e de autores africanos/as. Dessa maneira, contempla desde discussões globais sobre as dinâmicas raciais até aspectos mais específicos da América Hispânica, dialogando com o contexto brasileiro, sobretudo, no compartilhamento das implicações coloniais.

Entendo que essa proposta ilustra como a graduação em Língua/Espanhola pode colaborar diretamente na implementação da EREER ao conjugar conteúdos próprios do curso com o contexto latino-americano do qual o Brasil é partícipe, conforme defendido da subseção 3.5. Complementando tal iniciativa é possível descrever, compreender e questionar a importância do componente racial na formação identitária desses territórios e as leituras negativas e positivas desse processo, como sugerido anteriormente. Ainda não é notória a

abordagem de questões como o branqueamento na América Hispânica ou de aspectos da branquitude nesse contexto, mas a mudança de foco do eurocentrismo para dar espaço a outros sujeitos/as socioculturais já é perceptível.

As discussões menos visibilizadas nas ementas apresentadas até aqui podem ser abarcadas em disciplinas como as **ACE 01/Projeto de extensão 01: *Encuentros culturales: interpretações e ressonâncias* / 1º semestre** e **ACE 02**, previstas no PPC/2019 da UFAL. Essas disciplinas cumprem a carga horaria de extensão obrigatória nos currículos da graduação. Por terem foco nas culturas do contexto brasileiro e de língua espanhola, são propícias para estimular a reflexão sobre as relações étnico-raciais na formação docente, além de possibilitar que essa reflexão seja levada para a comunidade universitária e externa através de projetos de extensão. Desse modo, as disciplinas podem ser um espaço fértil para apresentar a diversidade da língua espanhola desde uma perspectiva intercultural crítica, no que se refere aos falantes menos visibilizados da língua, traçando relações entre as formas de exclusão e possibilidades de empoderamento do contexto brasileiro. Esse exercício reflexivo pode ajudar na compreensão das estruturas de poder, opressão e desigualdades que usam a língua e a linguagem como formas de manifestação. É interessante pensar que, ao exercitar a compressão de tais problemáticas, também é possível vislumbrar formas de emancipação, contemplando atividades reflexivas e propositivas sobre as relações étnico-raciais.

É destacável o fato de as disciplinas mencionadas serem obrigatórias porque propicia que a reflexão sobre a linguagem enquanto prática social seja vivenciada pelos licenciandos, situação que coaduna à visão de língua e às propostas pedagógicas arroladas nos objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades defendidas nos documentos. Nessa mesma toada, permite cumprir as proposições da EREER e das diretrizes que fundamentam os PPCs demonstrando uma harmonia entre a posição teórica dos cursos e a expectativa a ser alcançada com as disciplinas.

A seguir, passo a analisar as disciplinas optativas do *corpus* selecionado. Sabendo que elas podem ser ofertadas pelo curso de Letras/Espanhol, mas podem ou não serem cursadas pelos licenciandos/as. São disciplinas que aprofundam os conteúdos de língua, literatura, formação docente, entre outros componentes curriculares. A seleção das ementas presentes no Infográfico 10 priorizou aquelas nas quais as relações étnico-raciais, os povos originários e da diáspora africana são citados textualmente. Posteriormente, foram consideradas as disciplinas mais recorrentes nos PPCs que podem abordar a EREER desde o ponto de vista cultural e das populações minoritárias, nesse caso, contam com palavras-chave referentes aos temas transversais, à diversidade cultural, aspectos históricos e sociais. Vejamos as informações:

Infográfico 10 – Ementas das disciplinas optativas

EMENTAS DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS



PPC/2019

Tópicos de Literatura Hispano-Americana: Introdução = Estudo introdutório de obras, autores e autoras, períodos literários e temas relativos à produção literária da América Hispânica sob diversas perspectivas possibilitando ainda a reflexão crítica sobre vários aspectos tais como a questão dos afrodescendentes, dos povos remanescentes indígenas, das mulheres na sociedade. (p. 131)

Tópicos de Literatura Hispano-Americana = Estudo de obras, autores e autoras, períodos literários e temas relativos à produção literária da América Hispânica sob diversas perspectivas possibilitando ainda a reflexão crítica sobre vários aspectos tais como a questão dos afrodescendentes, dos povos remanescentes indígenas, das mulheres na sociedade. (p. 173)

Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais = Ambientação em EaD. Desigualdade social no Brasil ontem e hoje. Direitos Humanos como construção cultural. Relação na sociedade sustentável, ambiente natural e ambiente cultural. Tecnocultura, tecnologia e tecnocracia. Cultura étnica e africanidades na sociedade da diversidade. Papel e identidade de Gênero. Avaliação em EaD. (p. 227)

Educação em direitos humanos = Direitos Humanos, democratização da sociedade, cultura de paz e cidadanias. O nascimento, a criança e o adolescente como sujeitos de direito: perspectiva histórica e legal. O ECA e a rede de proteção integral. Educação em direitos humanos na escola: princípios orientadores e metodologias. O direito à educação como direito humano potencializador de outros direitos. Movimentos, instituições e redes em defesa do direito à educação. Igualdade e diversidade: direitos sexuais, diversidade religiosa e diversidade étnica. Os direitos humanos de crianças e de adolescentes nos meios de comunicação e nas mídias digitais. (p. 27)

EMENTAS COM
PALAVRAS-CHAVE
DO ESCOPO
DA ERER

✓ 15
✗ 2



PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS)

Literaturas Afro-Hispânicas = Estudos da escrita e do legado das contribuições africanas no processo de formação cultural da Língua Espanhola. (p. 193)

Literatura dos Povos Originários da América Latina = Estudos da escrita e do legado das contribuições povos originários no contexto de formação cultural latino-americano. (p. 196)

Correntes do Pensamento Crítico Latino-Americano = Estudo das principais correntes críticas de pensamento e dos intelectuais responsáveis pelo processo de formação social e cultural da América Latina. (p. 187)

Estudos Críticos Sobre América Latina e Colonialidade = Estudo das bases culturais latino-americanas tendo como base interpretativa a natureza e o desdobramento das ações coloniais. (p. 191)



PPC/2019 UFRN (NATAL)

Pensamento Crítico Latino-Americano = Pensamento indigenista. Hispanismo na América. Problemáticas da identidade latino-americana. Filosofia na América Latina. (p. 218)

Cultura e Meio Ambiente = Conceito de cultura e sua relação com a natureza. A conservação da natureza, os saberes e o poder. Populações tradicionais e a biodiversidade. (p. 261)



RESOLUÇÃO/2019

História da América I = As civilizações pré-colombianas. Conquista espanhola e colonização da América Latina e Caribe. A sociedade colonial. Crioulos, índios e escravos. As revoltas indígenas. O processo de independência na América Latina. (p. 23)

História da América II = Ementa: Estudo do processo da conquista e colonização europeia na América (século XVI) ao processo de formação dos estados nacionais americanos (séculos XVIII e XIX). (p. 23)

História da América III = A Revolução Mexicana (1910 – 1917). A crise do modelo agro-exportador. Modernização capitalista e populismo na América Latina. A Revolução Cubana (1959). Movimentos sociais na América Latina e a militarização do Estado. (p. 23)

Sociologia da Educação = Educação e processo civilizatório moderno; Durkheim e a sociologia da educação; educação e reprodução social; Bourdieu, educação e capital cultural; Paulo Freyre e a pedagogia do oprimido; construtivismo e educação; estudos culturais e educação; educação e multiculturalismo. (p. 24)

Educação e Sociedade no Brasil = A construção histórica do processo educativo no Brasil. Universidade pública e privada no Brasil. O processo de formação e transformação do ensino superior brasileiro. A organização contemporânea do ensino superior no Brasil. As universidades Eletrônicas. As políticas afirmativas. (p. 24)

Educação e Movimentos Sociais = Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira. (p. 27)



EMENTÁRIO/2011

Mulher e Literatura = Estudo e análise da produção literária das mulheres escritoras à luz da diversidade da crítica feminista. O enfoque pretende dar visibilidade à poética feminina, resgatar uma tradição de mulheres escritoras esquecidas e/ou negligenciadas ao longo da história. (p. 61)

Para ilustrar os componentes curriculares nos quais as relações étnico-raciais, os povos originários e da diáspora africana são citados textualmente, destaco as seguintes ementas: **Tópicos de Literatura Hispano-Americana: Introdução; Tópicos de Literatura Hispano-Americana; Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais e Educação em direitos humanos** (PPC/2018 da UFC); **Literaturas Afro-Hispânicas e Literatura dos Povos Originários da América Latina** (PPC/2018 da UFRN); essas disciplinas aprofundam conteúdos do campo da literatura e da formação de professores/as. Na disciplina voltada para a formação docente, há ênfase nos termos diferença e enfrentamento, uma vez que sua proposta é preparar os discentes para reconhecer e combater as desigualdades sociais em várias frentes como na diferença étnica e de acesso às tecnologias. Nesse sentido, pode agregar para o reconhecimento do alcance das injustiças sociais nas populações menos favorecidas, o que comporta a perspectiva intercultural crítica.

Já as disciplinas optativas de literatura propõem um aprofundamento no estudo das culturas africanas da América-hispânica e dos povos originários. As ementas do PPC/2018 da UFC abrem espaço para pensar as literaturas pelo viés das populações minoritárias ou minoritizadas, como das mulheres, negros e indígenas. Chama a atenção a bibliografia recomendada, pois inclui referência às contribuições africanas na literatura de língua espanhola; textos sobre Guiné Equatorial - literatura e cultura; literatura hispano-africana; literatura de autoria africana em espanhol; africanismos; literatura da África subsaariana; multiculturalidade; migrações; interculturalidade; além de autores/as indígenas brasileiros/as e obras que estudam os contextos indígenas na América Hispânica.

As disciplinas intituladas **Pensamento Crítico Latino-Americano e Cultura e Meio Ambiente** (UFRN/2019); **Correntes do Pensamento Crítico Latino-Americano e Estudos Críticos Sobre América Latina e Colonialidade** (PPC/2018 da UFRN) não mencionam diretamente as relações étnico-raciais, mas colaboram para compreender o contexto da América Hispânica desde a cosmovisão dos povos originários e da diáspora africana. Isso ocorre por focar na constituição sociocultural dos países de língua espanhola, e na relação intercultural entre os diferentes povos e culturas; por estudar as populações das áreas úmidas do Brasil, da Amazônia e de regiões dos países hispano-falantes. Chama a atenção a bibliografia com textos da área da antropologia, sociologia, filosofia e pensadores como Manoel Bonfim, um autor nordestino, de Sergipe, defensor da emancipação colonial, ideia convergente com o atual pensamento decolonial, sendo que autores decoloniais também são sugeridos. Sendo assim, são disciplinas que podem valorizar preceitos como o bem viver dos povos andinos e da diáspora africana colaborando para um diálogo intercultural e decolonial.

As ementas optativas anteriormente mencionadas são profícuas para a abordagem defendida na subseção 3.5, uma vez que, partem dos contextos hispano-falantes para estudar as culturas dessa língua, a relação língua e identidade, a literatura e o histórico da América Latina pelo viés dos grupos minoritários/minoritarizados e até mesmo a formação docente. Portanto, o componente étnico-racial é indispensável para a compreensão entre língua e sociedade, bem como seus diferentes grupos sociais, conforme se desenha nas ementas. Nesse sentido, importa observar que os currículos têm espaço para a abordagem intercultural crítica e para o trabalho com a ERER, que podem ser aproveitados também para focar na compreensão da racialização desde suas conformações iniciais até suas reformulações hodiernas.

Em relação às disciplinas não obrigatórias recorrentes nos PPCs e que podem dialogar com a ERER, destaco as ementas: **Educação e Movimentos Sociais; Mulher e Literatura** e (Ementário/2011 da UFCG). Elas têm em comum o fato de enaltecer o conhecimento e a produção literária, artística e cultural da América Hispânica através da literatura escrita por mulheres e dos movimentos sociais. São propostas frequentes nos PPCs das universidades investigadas e que podem ser um espaço lúdico para despertar reflexões interseccionais através da literatura de mulheres negras e indígenas, por exemplo. No que se refere aos movimentos sociais, pode ser um espaço para abordar as ações dos movimentos indígenas, dos movimentos negros e de outras minorias tanto no Brasil quanto na América Latina, sobretudo no que se refere à educação, como preconizado na subseção 3.5. Adaptar essas disciplinas, dessa maneira, pode ser uma forma de ouvir essas vozes e sensibilizar os professores/as em formação para as realidades com as quais essas populações convivem.

Do mesmo modo, as ementas da Resolução/2019 UFPB, corroboram para a apropriação de uma cultura geral com ênfase nos processos educacionais e históricos da América Latina. Constatam menções ao multiculturalismo, às ações afirmativas e às manifestações populares, concebidas desde as revoltas e revoluções até os movimentos sociais, dos quais destaco os Movimentos Negros e Indígenas contemporâneos, provendo assim, um conhecimento que agrega na formação pessoal dos licenciandos/as, prática docente e no campo artístico literário; além de traçar relações entre as dinâmicas raciais da América Hispânica e do Brasil.

Uma última observação consiste na grande frequência em que as publicações combinam atributos da língua e cultura, de modo que, o percurso curricular desenhado nos documentos se atrela à uma abordagem ampla do termo, em detrimento de noções estanques, consoante à distinção feita na subseção 2.2 (Galleli, 2015). Essa interpretação é possível mesmo em situações em que a redação se direciona a uma determinada cultura (dos povos originários ou tradicionais, por exemplo) permitindo a associação do termo às relações étnico-raciais.

Diante das informações geradas, afirmo que há iniciativas para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos documentos que oficializam o currículo da licenciatura em Letras/Espanhol. Dentre os oito documentos selecionados foi possível compilar 52 ementas que em alguma medida abordam a questão. Abaixo, na Tabela 3, exibo uma síntese quantitativa das palavras-chave presentes nas ementas para mensurar visualmente a abrangência do *corpus*:

Tabela 3 – Ementas com palavras-chave do escopo da EREER

EMENTAS COM PALAVRAS-CHAVE DO ESCOPO DA EREER									
Categorias	Língua espanhola	Variação linguística	Literatura	Formação Docente	LA	Estágio sup.	Cultura e Temas transversais	Optativas	Total de ementas por PPC
<i>CURRÍCULOS</i>									
PPC/2019 UFAL	5	0	2	0	0	1	2	0	10
PPC/2018 UFC	2	1	2	1	0	0	0	4	10
PPC/2019 UFPE	0	0	0	0	0	0	3	0	3
PPC/2018 UFRN	2	0	1	2	0	0	2	4	11
PPC/2019 UFRN	0	1	1	1	0	0	0	1	4
RES/2013 UFS	1	0	0	0	1	0	0	0	2
RES/2019 UFPB	1	0	0	1	0	0	2	5	9
EMEN/2011 UFCG	0	0	0	1	0	0	1	1	3
TOTAL DE EMENTAS POR CATEGORIA	11	2	6	6	1	1	10	15	52

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Observando a Tabela 3 fica evidente que dentre as ofertas obrigatórias as disciplinas de Língua Espanhola são as que mais comportam as discussões sobre as relações étnico-raciais, pois contam com 11 ementas. Em seguida, aparecem as disciplinas de Formação Docente e as disciplinas de Literatura totalizando 6 ementas cada. Enquanto que na categoria Variação Linguística constam 2 ementas e nas ementas de Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado apresenta somente 1 ementa cada. Ainda constam as disciplinas de Cultura e Temas Transversais que somam 10 ementas. Vale destacar que dessa última classificação duas ementas são de Educação das Relações étnico-raciais destinadas ao conhecimento da cultura e história

indígena e afro-brasileira. As disciplinas optativas totalizam 15 ementas que podem ser trabalhadas com foco nas relações étnico-raciais.

A distribuição de ementas ilustrada na Tabela 3 indica que há um quantitativo de 37 ementas de disciplinas obrigatórias e 15 de disciplinas optativas. Esses números são positivos, pois indicam que as relações étnico-raciais estão conquistando atenção nos currículos em componentes que serão de acesso a todos/as os/as estudantes. É importante explicar que de acordo com as observações qualitativas feitas nessa seção, dentre as 37 ementas obrigatórias, 24 delas trazem em sua redação termos como: afro-brasileiro, indígena, multiculturalismo, diversidade étnica ou etnia. Enquanto que esses termos aparecem em 10 das 15 disciplinas optativas. Essas ponderações são necessárias para compreender com maior rigor como os currículos incorporam de forma direta as questões aqui discutidas. Como já foi explicitado, termos como: sociocultural, intercultural, identidade, também foram incorporados às palavras-chave, pois podem ser interpretados como do escopo da EREER, no entanto são menos óbvios nessa associação, já que, nesses casos as ementas são mais genéricas em suas orientações.

É importante pontuar que nem sempre os dados quantitativos e qualitativos indicam um resultado contínuo. Por exemplo, no PPC/2019 da UFPE computa palavras-chave em todas as categorias (4) referente à contextualização dos documentos, enquanto que nas ementas constam apenas 3 aparições na mesma categoria (Cultura e Temas Transversais). Já a Resolução/2013 da UFS apresenta palavras-chave em 3 categorias de contextualização e em 2 duas ementas de diferentes categorias. Embora esses números sejam parecidos a segunda proposta abre mais espaços para o trato com a EREER desde uma perspectiva intercultural crítica do que a primeira.

Dito isso, considero que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de fato seguem em processo de implementação nos cursos de Letras/Espanhol. A impressão que fica é que ainda se está procurando formas de melhor incorporar essas reflexões ao currículo. Considerando a disputa curricular, entendo que estamos no início de um processo que oficializa práticas já realizadas nas universidades, mas que não estavam presentes nos documentos, ao mesmo tempo que busca coerência no trato da EREER nos projetos pedagógicos como um todo, além de estarem articulados com as normativas em vigor e com os interesses das universidades às quais pertencem. Contudo, a inserção dos conteúdos da EREER nos documentos estimulam suas práticas, mas não garantem que serão realizadas. De toda forma, as proposições aqui identificadas abrem caminhos para pensar o diferencial que o curso de língua espanhola pode aportar na educação das relações étnico-raciais em contexto brasileiro dialogando interculturalmente e de modo crítico com os contextos de língua espanhola. Na próxima seção, busco consolidar essa reflexão e responder as questões que direcionaram esse estudo.

SEÇÃO 5 – CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO

“Porque é desmanchando que a gente aprende a fazer. Meus mestres me ensinaram assim. Mas desmanchamos uma coisa que já está pronta. O que não está pronto, não desmanchamos: a gente impede de fazer” (Bispo, 2019, p. 2).

No processo de escrita desta tese foi necessário aprender a olhar (Matos, 2020), pois como descrito na seção 1, considerar a educação das relações étnico-raciais a partir da língua espanhola e de uma perspectiva intercultural crítica exige acessar conhecimentos outros (Walsh, 2009) que identifique desigualdades e conflitos, bem como, vislumbre possibilidades de acordos na esfera sociocultural de forma equitativa para os grupos raciais envolvidos.

Na seção 2, discorri sobre a complexidade e abrangência do termo currículo para explicitar que, embora esta pesquisa se debruce sobre os documentos curriculares, estou consciente que seu alcance implica o sistema de ensino, os cotidianos educacionais e, sobretudo, a deliberação entre saberes, que abrange a concepção de língua, linguagem e cultura.

Na seção 3, abordei o termo interculturalidade por diferentes olhares buscando captar o que vem a ser a interculturalidade crítica associada às comunidades negras, indígenas e à educação popular de contextos hispano-falantes e do Brasil (Candau; Russo; 2010). Demonstrei que essa perspectiva vai ao encontro das Leis 10.639/2003 e 11.645/ 2008, uma vez que, buscam garantir direitos ao mesmo tempo que questionam a sociedade majoritária quanto às desigualdades que as estruturas sociais seguem mantendo. Portanto, dialogam diretamente com a EREER, já que, não promovem uma convivência harmônica entre as diferenças, mas denunciam as desigualdades que a ideia de diferença sustenta.

A apresentação e a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa foram detalhadas na seção 4. Nessa ocasião, realizei o exercício de desmanchar para aprender, como descrito por Antônio Bispo na epígrafe deste capítulo. Assim, conhecimento acadêmico e quilombola forjam metodologias para encontrar alternativas, neste caso, sobre a elaboração curricular.

Ao longo da tese, aprendi que os documentos investigados consideram a interculturalidade na elaboração dos cursos de Letras/Espanhol, bem como, as relações étnico-raciais no Brasil e em contextos hispano-falantes, ainda que de forma incipiente. Esmiuçando as ementas dos cursos identifiquei brechas de atuação intercultural crítica e formas de potencializar a inserção da EREER na licenciatura.

Na presente seção, dou continuidade ao exercício investigativo remontado as partes separadas e classificadas dos currículos para entender sua elaboração e responder as questões de pesquisa. Por fim, apresento as considerações finais do estudo.

5.1 Respondendo as perguntas de pesquisa

O problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos foram elementos determinantes para identificar as informações buscadas ao longo do estudo partindo dos interesses mais gerais de pesquisa para os mais específicos. Nesta subseção, farei o caminho inverso, partindo das constatações mais específicas até chegar nas conclusões mais gerais.

Para tanto, inicio exibindo os resultados obtidos com base nos objetivos específicos que se dividem em cinco pontos: **i)** compreender como as relações étnico-raciais são inseridas nos PPCs a partir do contexto da língua espanhola; **ii)** comparar como os PPCs estabelecem relações entre as discussões sobre a EREER e a proposta geral de formação de professores/as presente nos documentos; **iii)** identificar e analisar as disciplinas que abordam as discussões sobre a EREER; **iv)** examinar quais elementos presentes nos documentos colaboram para abordar a EREER desde uma perspectiva intercultural crítica; **v)** verificar como a ementa dessas disciplinas, as indicações bibliográficas e o fato de serem obrigatórias ou optativas refletem os pressupostos da EREER. Em seguida serão abordados o objetivo geral e o problema de pesquisa.

5.2 Objetivos específicos

Através do objetivo específico **i) compreender como as relações étnico-raciais são inseridas nos PPCs a partir do contexto da língua espanhola**, busquei observar a contextualização de cada documento no que se refere aos objetivos dos cursos, as habilidades e competências exercitadas ao longo da formação e o perfil dos egressos, com base na realidade de ensino do espanhol no Brasil.

Conforme disposto na seção 4, o objetivo dos cursos se centra na formação de professores para a educação básica, no entanto, é possível identificar a inserção das relações étnico-raciais no objetivo do PPC/2018 da UFC, já que em um de seus itens menciona: “Formar profissionais conscientes da importância ao respeito dos direitos humanos, da equidade e diversidade de gênero e etnias e do combate a quaisquer violências contra minorias e contra a mulher” (PPC/2018 UFC, p. 30). Por sua parte, o PPC/2019 da UFAL, o PPC/2019 da UFPE e a Resolução/2013 da UFS mencionam o objetivo de formar profissionais interculturalmente competentes, o que pressupõe alguma preparação com foco nas relações étnico-raciais, ainda que não vá além do reconhecimento da diversidade e a valorização das diferenças no âmbito da formação docente. No perfil do egresso do PPC/2019 da UFRN é traçado um vínculo entre

língua e cultura que destaca o preparo dos docentes para se oporem ao racismo, já no PPC/2018 da UFAL há o objetivo de uma formação livre de preconceitos.

O posicionamento de combate ao racismo também é destacado nos objetivos específicos de quatro das sete publicações que comportam essa categoria, enquanto que as demais publicações preconizam uma formação crítica aos contextos socioculturais, o que pode ser interpretado como um espaço para incluir as questões raciais. O mesmo movimento é observado na análise das categorias perfil do egresso, habilidades e competências. Entretanto, essas mobilizações são direcionadas para a percepção do ambiente educacional e da sociedade brasileira, no que tange ao contexto da língua espanhola, na contextualização dos cursos, há pouca referência aos processos históricos, sociais e culturais de combate ao racismo ou de problematização das relações étnico-raciais.

Os elementos citados caracterizam a proposta curricular dos cursos, de modo, que é possível afirmar que existe a preocupação em inserir as relações étnico-raciais com uma frequência razoável em todas as partes das publicações e no percurso pedagógico dos licenciandos/as. Em uma primeira leitura, pode haver a interpretação de que as ponderações sobre as relações étnico-raciais são esporádicas, entretanto, há muitos elementos que devem compor um PPC, por isso, ainda assim, concluo que os documentos analisados articulam de forma aceitável o componente étnico-racial à proposta pedagógica dos cursos.

Para discutir o objetivo específico **ii) comparar como os PPCs estabelecem relações entre as discussões sobre a EREER e a proposta geral de formação de professores/as presente nos documentos**, é preciso somar as impressões descritas no item anterior às constatações sobre as ementas das disciplinas. O ponto positivo dessa comparação é que ao longo dos documentos é comum a alusão ao trato da diversidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que as sugestões de abordagem desse tema transversal aparecem mais nas disciplinas obrigatórias do que nas disciplinas optativas, garantindo que os/as estudantes tenham acesso a essas discussões.

O ponto negativo consiste na falta de bibliografia adequada para dar suporte às ementas, em especial nas disciplinas de língua espanhola, que é uma disciplina de prestígio nos currículos. A falta de bibliografia adequada pode gerar dúvidas sobre a proposta curricular, tanto no comprometimento do curso com o escopo da EREER, quanto em determinar se haverá suporte aos ministrantes das disciplinas para, de fato, refletir sobre as dinâmicas raciais em sala. Em última estância, pode inibir que ministrantes das disciplinas, menos familiarizados com a proposta curricular (substitutos, por exemplo) se sintam inseguros em abordar tais temáticas.

Nesse sentido, também pode limitar a associação de termos mais gerais como interculturalidade, sociocultural ou identidade às relações étnico-raciais no formato que é preconizado pela EREER.

Destarte, constato que a articulação entre a proposta geral dos cursos e a disposição das questões étnico-raciais nas ementas das disciplinas gera um elo coerente entre os aspectos pedagógicos da licenciatura, da formação de professores/as e dos conhecimentos linguísticos e culturais da língua espanhola. No entanto, não fica evidente o estímulo à aspectos próprios da interculturalidade crítica ou da EREER como a denúncia das desigualdades e das dinâmicas raciais em contexto hispano-falante e brasileiro, deixando para o ministrante das disciplinas decidir abordar ou não tais questões.

A análise detalhada das ementas permitiu cumprir o objetivo específico: **iii) identificar e analisar as disciplinas que abordam as discussões sobre a EREER**. Nas informações da Tabela 3, foi possível mensurar a quantidade de aparição das palavras-chave em cada categoria:

- ✓ Optativas = 15
- ✓ Língua Espanhola = 11
- ✓ Cultura e Temas Transversais = 10
- ✓ Formação Docente = 6
- ✓ Literatura = 6
- ✓ Variação Linguísticas = 2
- ✓ Linguística Aplicada = 1
- ✓ Estágio Supervisionado = 1

Sendo assim, o espaço destinado às relações étnico-raciais nos currículos analisados corresponde à 52 ementas distribuídas entre os estudos linguísticos, literários, formação docente, cultura, temas transversais e optativas. Sendo que há uma concentração nas ementas de Língua Espanhola e nas de Cultura e Temas Transversais nas ofertas obrigatórias. Por outro lado, chama a atenção tais discussões estarem ausentes das ementas de Estágio Supervisionado, surgindo a dúvida se as reflexões feitas nas disciplinas citadas são praticadas na atuação dos/as professores em formação. De igual maneira, as áreas de LA e Variação Linguística apresentam pouca correlação entre seus conteúdos e a EREER.

Já as ofertas optativas agregam uma grande quantidade de disciplinas promissoras às discussões raciais, ainda que não haja garantia de serem ministradas. Reforço que em disciplinas próprias da descrição linguística, tradução entre outras que não focam em aspectos socioculturais, em sua redação, não há brechas para interpretação de um enfoque para a EREER.

O objetivo específico iv) **examinar quais elementos presentes nos documentos colaboram para abordar a EREER desde uma perspectiva intercultural crítica**, nos leva a observar, com minúcia, os termos próprios da redação dos currículos. Consoante às definições de Cellard (2008), cada documento tem linguagem e formas singulares de empregar termos de interesse em sua textualização. Sendo assim, quando os documentos usam palavras-chave do escopo da EREER dão mais segurança de que a perspectiva intercultural crítica seria coerente em sua interpretação, já que como foi demonstrado no decorrer deste estudo, há muitos pontos em comum nas duas abordagens. Entre as ementas analisadas constatei que 25 delas citam diretamente termos próprios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (ver apêndice H) e que podem ser interpretados com maior contundência a partir de uma perspectiva intercultural crítica.

De igual maneira, termos como intercultural ou sociocultural podem ser lidos com um viés intercultural crítico, no entanto, as publicações não deixam explícito se seria esse seu foco, nem especificam em suas bibliografias autores que possam ser associados à interculturalidade crítica. Em alguns casos aparecem autores negros, indígenas ou decoloniais, que ajudam na compreensão do direcionamento da ementa, no entanto, é apenas uma interpretação das orientações, pois, as publicações deixam a escolha teórica em aberto. Essa abertura é importante para preservar a autonomia docente e a pluralidade de pensamentos, essenciais nas IES, de modo que não deve ser alterada. No entanto, faz falta ementas ou descrição ao longo da proposta pedagógica que explicita o trato das relações étnico-raciais no sentido de preparar os/as docentes para compreender a complexidade dessas relações em contextos colonizados, o que fica insuficiente na descrição das ementas, já que nesta pesquisa nenhuma delas explicita a abordagem intercultural crítica como sugestão de direcionamento.

Assim, surge a dúvida se o compromisso dos currículos é com a educação ou apenas com apontar a diversidade racial, correndo o risco de que nem isso seja alcançado. O termo intercultural usado nas publicações colabora para interpretar as ementas com base na EREER desde uma perspectiva intercultural crítica, mas textualmente não há essa orientação.

Em resumo, quando os textos trazem os termos intercultural, sociocultural ou cultura junto aos termos próprios da EREER, a interpretação de que há uma perspectiva intercultural crítica fica mais evidente, quando isso não ocorre tal interpretação é menos fundamentada. De todo modo, as palavras-chave são como uma bússola para localizar as partes dos PPCs que tendem a abordar a EREER a partir da interculturalidade crítica, mas para asseverar que tal proposta consta nos textos é indispensável uma verificação mais abrangente do documento, de modo que é preciso cotejar toda sua elaboração para identificar se há ou não essa perspectiva em seu alinhamento teórico, o que não fica evidenciado no *corpus* dessa pesquisa.

O último objetivo específico se propõe a: **v) verificar como a ementa dessas disciplinas, as indicações bibliográficas e o fato de serem obrigatórias ou optativas refletem os pressupostos da EREER.** É importante mencionar que nem todos os documentos apresentam as disciplinas optativas e que normalmente elas são sugeridas de acordo com a especialidade do corpo docente da instituição.

Considerando que são disciplinas de aprofundamento esse pode ser um espaço importante para focar na EREER e na preparação docente com destaque para os conflitos socioculturais e para as problemáticas contemporâneas de sala de aula. Com base na análise qualitativa essas questões estão presentes no *corpus* da pesquisa, como pode ser observado nas ementas elencadas no Infográfico 10. Além disso, há uma quantidade considerável de oferta optativa que corresponde aos pressupostos da EREER totalizando 15 ementas.

Já em relação ao fato de serem optativas ou obrigatórias, é possível afirmar que as ementas que comportam as relações étnico-raciais são em sua maioria de disciplinas obrigatórias, conforme ilustra a Tabela 3. Esse dado é muito relevante, pois demonstra o compromisso em implementar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de forma adequada, garantindo que a maioria dos/as graduandos tenham acesso às suas discussões e proporcionando maior aprofundamento aqueles que se interessam por tais estudos.

5.3 Objetivo geral

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa: **analisar de que maneira os PPCs fomentam uma perspectiva intercultural crítica na licenciatura de Letras/Espanhol no que se refere à preparação para o trabalho com a EREER,** é preciso observar como a interculturalidade aparece nos documentos e ementas. Desse modo, é possível afirmar que a perspectiva intercultural crítica é pouco fomentada uma vez que não há um direcionamento explícito para o trato com temáticas e epistemologias que favoreçam a compreensão e prática de uma postura intercultural crítica.

Ao longo da fundamentação teórica deste trabalho aponte as abordagens que sustentam uma proposta intercultural crítica. O fortalecimento das identidades etnicamente minoritárias e a responsabilização das identidades majoritárias como é descrito no processo de *etnoeducación* e das concepções de educação *dentro* e *fuera* como descritos por Walsh (2011) e Páez e Miranda (2023), são formas de problematizar conflitos étnico-raciais e socioculturais em contextos hispano-falantes, além de dialogar com o pensamento indígena, dos movimentos negros e quilombolas no Brasil. Essas concepções ajudam a compreender a importância das

ações afirmativas, da abordagem da EREER em sala de aula, dos contextos educativos específicos e as pedagogias que envolvem tais contextos como a educação indígena e quilombola, além de apontar os artifícios que a branquitude emprega para diminuir sua sensação de ameaça diante dessas ações. Nesse sentido, a interculturalidade crítica é vista como estratégia política e epistêmica transformadora (Russo; Candau, 2010; Fleuri, 2014; Tubino, 2019) que possibilita diálogo entre as diferenças sem romantizações.

Outro ponto relevante é considerar que a interculturalidade não se contenta com a celebração da diversidade (Paraquett, 2010; Matos; Goenechea, 2016; Goenechea; Gallego Noche, 2020), e que, do ponto de vista da interculturalidade crítica, mais que apresentar a diferença como algo positivo é importante que nas ementas de variação linguística, literaturas, formação docente, língua espanhola, linguística aplicada, estágio, cultura e temas transversais as línguas e a linguagem sejam vistas como prática social, como forma de agir no mundo, pois pode ser instrumento de exclusão, de empoderamento ou de contestação das desigualdades a depender de como são utilizadas, conscientemente ou não. Em síntese, é importante evidenciar também como a diferença se constrói (Silva, 2012) e as implicações disso no campo da linguagem. Esses são alguns exemplos do que pode ser considerado interculturalidade crítica e que não estão sinalizados nos currículos.

Sendo assim, os documentos investigados dão abertura a uma perspectiva intercultural crítica de forma incipiente, em casos em que, conectam o elemento racial às desigualdades socioculturais, que propõem abordagens com potencial emancipatório através da linguagem ou que sugerem algum tipo de responsabilização da sociedade majoritária. Entretanto, na maioria das ementas e em outras partes dos currículos as sugestões são generalistas, utilizando a palavra intercultural, mas se furtando em evidenciar uma concepção mais transgressora.

5.4 Problema de pesquisa

Com base nas reflexões expostas, passo a responder o seguinte problema de pesquisa: **como os PPCs de Letras/Espanhol (licenciatura única) incluem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na composição dos cursos?** A presente questão deve ser respondida considerando a análise dos documentos em sua totalidade.

Em primeiro lugar, a EREER é incluída ao longo da proposta pedagógica apresentando o marco legislativo e o posicionamento dos cursos diante da necessidade de cumprir as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 referentes ao ensino da história e cultura africana afro-brasileira e indígena e a Resolução CNE/CP 01/2012 referente à Educação em Direitos Humanos. Deste

modo, há menção às relações étnico-raciais nos objetivos dos cursos, nas habilidades e competências e no perfil do egresso, sempre ressaltando o caráter democrático, de educação livre de preconceitos e de combate ao racismo.

Em segundo lugar, a EREER é incluída nas ementas das disciplinas. Isso ocorre ao longo das 52 ementas que, de alguma maneira, abrem espaço para problematizações no âmbito da EREER no campo da linguagem. Desse total, 37 ementas são obrigatórias, das quais 24 ementas citam palavras-chave do escopo da EREER. Ainda há possibilidade de incluir a EREER a partir das 15 ementas de disciplinas optativas. Vale mencionar que as ementas mais representativas da inclusão da EREER são dos eixos: língua espanhola, formação docente, literatura e temas transversais. Enquanto que as ementas de linguística aplicada, estágio supervisionado e variação linguística deixam bastante a desejar ou não mencionam a EREER embora tenham margem para isso devido ao conteúdo que comportam.

Do total, apenas duas ementas são destinadas ao ensino da história e cultura africana afro-brasileira e indígena e à educação das relações étnico-raciais, no entanto, não obtive informações sobre os objetivos de sua inclusão ou relação com a língua espanhola.

Ainda que o intuito não seja apontar quais currículos citam com mais frequência as relações étnico-raciais, mas entender como os documentos oficializam a inclusão da EREER, registro a baixo, o quantitativo de ementas associadas à EREER em cada publicação:

- ✓ PPC/2018/UFRN = 11
- ✓ PPC2019/UFAL = 10
- ✓ PPC/2018/UFC = 10
- ✓ RESOLUÇÃO/2019/UFPB = 9
- ✓ PPC/2019/UFRN = 4
- ✓ PPC/2019/ UFPE/ = 3
- ✓ EMENTÁRIO/2011/UFCG = 3
- ✓ RESOLUÇÃO/2013/UFS = 2

A primeira reflexão a ser feita é que, no total de publicações foram analisadas 498 ementas, entre as quais 52 ementas correspondem ao escopo da EREER, mas considerando os PPCs individualmente temos no máximo 11 oportunidades de inclusão da EREER na licenciatura em Letras/Espanhol e no mínimo 2. As oportunidades se reduzem às matrículas obrigatórias já que os alunos não precisam cursar exatamente as disciplinas optativas que abrange a EREER e os/as professores/as podem inviabilizar o trabalho, se assim quiserem. Não vou me ater aqui à

qualidade dessa inclusão, pois já foi detalhado em outras seções de análise qualitativa das ementas, apenas registro que quantitativamente são números baixos se comparamos à grande quantidade de ementas em cada currículo. Para além das disciplinas há outras formas de incluir a EREER e devem ser feitas, porém, com base nos documentos, a impressão é de que ainda se busca como efetivar tal implementação. Diante dessas ponderações, concluo que os currículos de Letras/Espanhol incluem a EREER ao articular a proposta geral dos cursos e a disposição de elementos que associam o campo da linguagem, as literaturas e a formação docente ao elemento étnico-racial. Ao mesmo tempo, essas ementas trazem termos e conceitos que direcionam o componente racial ao histórico sociocultural de colonização da América Latina com destaque para as experiências indígenas e afrodiáspóricas.

A articulação entre os conteúdos dentro das ementas ainda é tímida e, apesar de passados mais de vinte anos da aprovação da primeira Lei, não pode ser considerado mais do que um começo para a implementação da educação das relações étnico-raciais na licenciatura em Letras/Espanhol. Quanto à abordagem sugerida pelos documentos fica um misto de autonomia do professor e brechas para que não seja feita a reflexão proposta ou quando feita não ultrapasse a celebração ou descrição da diversidade, para além de uma reflexão mais crítica. Entendo que isso ocorre por não haver uma sugestão teórica mais explícita em que epistemologias outras (decolonial ou intercultural crítica, por exemplo) sejam prestigiadas. Em suma, as constatações aqui expostas coadunam com Matos e Almeida (2022), pois levam a entender que a falta de explicitação sobre a pluralidade epistêmica nos PPCs age a favor de um saber hegemônico.

Ademais, seria interessante haver nos PPCs uma melhor teorização sobre as relações étnico-raciais, que ajudassem a entender sua complexidade em torno de conceitos como: raça, etnia, mestiçagem, autoidentificação, heteroidentificação, branqueamento ações afirmativas, etc. Na contextualização dos cursos sobressai o combate ao racismo, o que é muito relevante, mas isso não é articulado às dinâmicas de privilégio e prejuízos entre os grupos raciais. Tampouco é frequente reflexões mais emancipatórias acerca do uso da linguagem.

Quando se fala em indígenas, salvo as disciplinas de literatura, não há menção às etnias específicas ou na importância de saber que há essa diferenciação. Mesmo nessas ementas as distinções são do período histórico da colonização ou associados à invasão espanhola, nesses casos mencionam maias e astecas. As poucas menções do contemporâneo vinculam as etnias indígenas a estudos e discussões sobre línguas minoritárias e suas literaturas, sendo somente a última abordagem vinculada também à diáspora africana. Por outro lado, a branquitude e sua interferência na compreensão racial no Brasil e nos contextos hispano-falantes, por exemplo,

não aparece. Tampouco há menção à Espanha como parte das diferenças étnico-raciais. Acredito que tais menções dariam mais robustez ao trato da EREER.

5.5 Considerações finais

A escrita desta tese me levou a algumas conclusões. Do ponto de vista teórico, pude constatar que o sistema educacional brasileiro, historicamente, tende a moldar uma visão racista das relações étnico-raciais, inclusive no ensino de línguas. Defendi que um caminho para mudar essa realidade é forjar currículos pautados na interculturalidade crítica e nos pressupostos da EREER, uma vez que, ambas proposituras centralizam a racialização em suas reflexões e ações. Além disso, agregam conhecimentos que partem de grupos minoritários ou minoritarizados com vistas a explicar os conflitos raciais e socioculturais de modo a conscientizar sobre a desigualdade social e reivindicar os direitos perdidos no longo processo de entraves raciais.

Do ponto de vista prático, defendi que os currículos de Letras/Espanhol podem ser melhor aproveitados ao situar a EREER no contexto da língua espanhola desvendando as tensas relações raciais desde Espanha, países da América Latina e outras regiões onde a desigualdade étnico-racial é evidente (Guiné Equatorial, por exemplo). Essa reflexão pode ser feita através de diferentes textos e linguagens nos quais os/as futuros/as professores/as possam identificar perspectivas discursivas a serem combatidas ou a serem fomentadas, de modo que se tornem mais conscientes e críticos de sua realidade social e das desigualdades a serem superadas.

A correlação entre contextos colonizados é profícua para entender as dinâmicas raciais no Brasil e em outras partes do mundo, além de ser uma forma de encontrar alternativas para construção de uma educação emancipadora e igualitária na diversidade. Portanto, na educação linguística em espanhol não é possível abrir mão de uma leitura histórica, sociológica, cultural e política tanto do ponto de vista oficial, quanto dos grupos minoritarizados, para que conhecendo ambas percepções se possa chegar a formas de educar que impeça a visão colonizada de se propagar, bem como, estimule que visões mais inclusivas se multipliquem.

Sendo assim, entendo que as reflexões aqui expostas podem contribuir com a elaboração, revisão e análise de currículos que pretendem se apoiar em uma perspectiva intercultural crítica, além de se dedicar a educar para as relações étnico-raciais. Essas reflexões podem ser empregadas tanto na redação curricular quanto nas variadas esferas do currículo (os conhecimentos considerados, as hierarquias no ambiente educacional, os cotidianos e etc.).

Em relação às limitações da pesquisa, é preciso pontuar que nem sempre esses documentos refletem o que vem sendo desenvolvido nas instituições. É plausível considerar

que tanto pode haver ações que não foram descritas textualmente nas publicações analisadas quanto que as descrições apresentadas podem não ser cumpridas. Além disso, há diferentes formas de se cumprir as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para além das disciplinas e da contextualização dos cursos. Os projetos desenvolvidos na graduação, as pesquisas de trabalho de conclusão de curso, as atividades de extensão que não constam nos PPCs também são válidas e relevantes para o processo de implementação das referidas Leis.

Outro ponto limitante é a data de homologação de cada documento, pois também pode interferir na prioridade de inserção de tais discussões, uma vez que, a implementação das reflexões raciais no ensino superior é bastante recente e gradual. Nessa mesma linha de raciocínio, não posso desconsiderar a disputa no espaço curricular como um agravante na composição das disciplinas dos cursos o que pode ser um limitador da presença da EREER na redação das ementas, o que não impede que na prática essa abordagem aconteça. Um último adendo é que a abordagem das disciplinas que contém palavras-chave do escopo da EREER pode ser realizada de forma preconceituosa ou embasada em colonialidades gerando consequências ainda mais graves para a prática da EREER na formação de professores, haja vista que em alguns casos a redação das ementas emprega termos inadequados como: índio ou escravo.

As limitações apresentadas podem ser superadas em trabalhos futuros que busquem compreender as formas de implementação da EREER no ambiente universitário da graduação, nos cotidianos da licenciatura em Letras/Espanhol, nas formas de associar teoria e prática a partir das ementas que trazem as palavras-chave do escopo da EREER, na possibilidade de inserção da EREER em disciplinas que tradicionalmente não se preocupam com essas questões, nas abordagens de sala de aula que venham se revelar interculturalmente críticas ou não, entre outros cenários que preencham as lacunas que não estavam no escopo desta investigação.

Enfatizo, por fim, que apesar dessas ressalvas, através dos PPCs foi possível mapear o que consta como oficial nos currículos de Letras/Espanhol das instituições analisadas colaborando para situar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nessas licenciaturas, além de indicar formas de contribuição da área de espanhol para o cumprimento da EREER desde uma perspectiva intercultural crítica.

A presente pesquisa culmina na materialização desta tese, mas sua composição vai muito além. Agrega o aprendizado com as exigências da pós-graduação, a experiência adquirida ao longo da escrita, as oportunidades vivenciadas no percurso, além dos (des)encontros acadêmicos e pessoais que o longo processo de doutoramento costuma proporcionar. Assim, chego ao meio para em seguida recomençar, com olhares outros, conhecimentos outros e a perspectiva de que tanto na educação linguística em espanhol quanto na educação das relações

étnico-raciais não há momentos fáceis, mas o caminho trilhado até aqui nos permite seguir e fazer muito mais.

REFERÊNCIAS

AGUADO ODINA, Teresa. **Educación intercultural**. Madrid: Editorial UNED. 2017.

APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVANCINI, Marta. **Pnad Educação 2023 traça cenário do acesso à escola e ao ensino superior no país**. Portal JEDUCA. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/pnad-educacao-2023-traca-cenario-do-acesso-a-escola-e-ao-ensino-superior-nopais>. Acesso em: 28 maio 2024.

BACK, Rogério. **Identidades e saberes indígenas**: um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p. (Coleção Ensino Superior).

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Ediciones AKAL: Madrid, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder**: a questão das cotas para negros. In: Simposio Internacional do Adolescente, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 02 fev. 2024.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022. Ebook.

BISPO, Antônio. As fronteiras entre o saber orgânico e o sabersintético. In: **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal, edited by A. R. Oliva, M. N. Chaves, R.C.G. Filice, and W. F. do Nascimento, 25–35. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2004. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/12/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, 2015. PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei no 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino Médio. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 de out. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 de out. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002>. Acesso: 19 mar. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v. 46 n. 161 p. 802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, José, Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Ebook.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desafios e perspectivas epistemológicas para o ensino de línguas na pós-modernidade à luz da Linguística Aplicada Crítica e do Pós-Método. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2022. DOI: 10.4013/cld.2022.202.05. Acesso em: 1 dez. 2023.

DAHER, Del Carmen. SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de;

GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa. (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 400 p.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1996.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>. Acesso em 01 de dez. de 2023

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 22 maio. 2023.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

FERREIRA, Deise Viana. Existirmos: vozes decoloniais na América Latina Negra. In: MENDONÇA e SILVA, C. A. (org.). **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2018.tde-19042018-134436. Acesso em: 2023-12-01.

FILIGRANA García, María del Carmen; FERNÁNDEZ Peña, Beatriz. *Ministerio de Educación y Formación Profesional. Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica docente*. 2019. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23444/19/0>. Acesso em: 15 abril 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREITAS, Ernani C; PRADANOV, Cleber C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118a6e009a7a2f9/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

GALELLI, Cinthia Yuri. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara) 2015. 147 f.

GARZÓN, María Teresa Martínez. **Blanquitud. Una lectura desde la literatura y el feminismo descolonial. Editorial en la frontera**: Bogotá, 2020.

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

GIROUX, Henry A. Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. Cad. Pesqui. [online]. 1999, n.107, pp.97-132. ISSN 0100-1574.

Por uma pedagogia e política da Branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 97-132, julho/1999. Tradução: Clara Colloto. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TGkGW8VQZx8WQ89Cf7TGqqb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 fev. de 2024.

GOENECHEA PERMISÁN, Cristina; GALLEGO NOCHE, Beatriz; *La educación intercultural: un modelo educativo en educación*. In: FALCÓN, Imaculada Gonzáles. **Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: claves para la escuela inclusiva**. Madrid: Pirámide, 2021, p. 45-61

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Ângela.; VIANNA, Carolina Assis Dias.; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724–742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 1 dez. 2023.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de língua espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado em Linguística Aplicada) da Universidade Católica de Pelotas Escola de Educação, 2004.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes de Sousa. **Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões**. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016. 340 f.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes. Currículo e decolonialidade. In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LISBOA, Ana Paula; CARNEIRO, Sueli; SCHUCMAN, Lia Vainer. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. In: **Branquitude: racismo e antirracismo- diálogos do encontro 26 a 28 de outubro de 2020**. Instituto Ibirapitanga. 2021. Disponível em: https://www.ibirapitanga.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Caderno_Ibirapitanga_Branquitude_racismo_antirracismo_%C6%92.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2023.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas** – v. 1, n. 1 (2011) - São Paulo: ABH, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa**, vol. 42, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 1093-1108.

MATOS, Doris C. Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, 2020a.

MATOS, D. C. V. S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA e SILVA, C. A. (org.). **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas: Pontes Editores, 2020b p. 93-115

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Olhares Outros. In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MATOS, Doris C. V. da Silva; ALMEIDA, Jakelliny Santos. Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 02, p. 109-129, mai.-ago. 2022. DOI:10.15210/10.15210/RLE.V25II.4216. Acesso em 30 abr. 2024.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc3294022017.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

MIGNOLO, Walter D. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 48, 187-224 187, 2020. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.12. Acesso em: 03 dez. 2024.

MILLER, Inés K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (419-435). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wNStVc6DXyhd597QFhYbdBd/?lang=pt>. Acesso em: 28 de set. de 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85- 105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOLINA, Lucía Dominga; LÓPEZ, Mario Luis. Participação de africanos e afrodescendentes na identidade nacional argentina. Uma visão afrogênica. In: WALKER, Sheila (org.). **Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. p. 107-162.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 01 mar. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012 - (Coleção educação em foco. Serie educação, história e cultura).

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** 26 (1). Abr 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983.

PÁEZ, Iris Cruz; MIRANDA, Carolina de Oliveira. *Sentido y uso de los conceptos de etnoeducación y educación intercultural en Colombia y Brasil*. In: VICO, Alba Bosh; VEGA, Luisa Caro. *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad*. Madrid: Dykinson, S. L. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373830317_SENTIDO_Y_USO_DE_LOS_CONCEPTOS_DE_ETNOEDUCACION_Y_EDUCACION_INTERCULTURAL_EN_COLOMBIA_Y_BRASIL. Acesso em: 04 de out. de 2023.

PAIVA, Aline Fraiha. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. 2015. 152 f. Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.

PARAQUETT, Marcia. (2009). *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 6 (3), 1-23.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292 p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: O lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador, EDUFBA, 2018. p. 73-99.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do brasil. **Letras & Letras**, v. 35 n. especial. Uberlândia, 2019.

PARAQUETT, Márcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista Abehache**, [S. l.], n. 17, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>. Acesso em: 1 dez. 2023.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. M. R. Gregolin, et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PIRES, Manuella de Aragão. CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Sér.-Estud.** [online]. 2020, vol.25, n.55, pp.73-93. Epub 01-Abr-2021. ISSN 2318-1982. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>.

POZZER, Adecir. POZZE, Suzan Alberton. Identidade, decolonialidade, interculturalidade e a construção de uma ideia de nação na história da educação brasileira. *Estudos Decoloniais. Sinop*, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 613-632, ago./dez. 2022. ISSN 2236-3165. DOI: 10.30681/2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep>. Acesso em: 02 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. 278 p., 15,5 x 22,2 cm. (Sur Sur.) ISBN 987-1183-24-0. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 08 jan. 2021.

RAIGÓN RODRÍGUEZ, Antonio. **La compentecia intercultural en el aula de lengua extranjera**. Editorial Comares: Granada. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85- 105.

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Penso: 2000.

SALGADO HENRÍQUEZ, Marta. O legado africano no Chile. In: WALKER, Sheila (org.). **Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. p. 249-302.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum. Rio de Janeiro: UFF. **Movimento Revista de Educação Curricular**, no 3, vol 4, 2016, p. 54 - 86.

SCHWANDT, Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privado-mercantilização. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. [recurso eletrônico].

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como fetiche**: apoética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 120p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, set. 2019.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p.355-378

SOUZA, AnaLúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

SOUZA, Josane Silva. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. **Forum historiae iuris**. Disponível em: <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>. Acesso em: 04 de out. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/14807-sobre-o-deape>. Acesso em: 15 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico de Curso de Letras Espanhol Licenciatura**. Maceió, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto de Implementação dos Cursos de Letras no Turno Noturno**. Salvador, 2005. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Ementário do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: língua espanhola.** Campina Grande, 2011. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas.** Fortaleza, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 07/2019. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, e dá outras providências.** João Pessoa, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 07/2019. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, e dá outras providências.** João Pessoa, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso: graduação em licenciatura / letras – espanhol.** Recife, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola na Modalidade Presencial.** Currais Novos, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Modalidade Presencial.** Natal, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 30/2013/CONEPE aprova o Projeto alterações no Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, período noturno, e dá outras providências.** São Cristóvão, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1EjS_sCDBIrkZvfNiTgENoV0c43Zcth5J?usp=drive_link. Acesso em: 18 jan. 2025.

VASCONCELOS, José. *La raza cósmica*. México: Editorial Stylo, 1948.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. In: *Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, 2009a, La Paz. Conferência. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009*. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

WALSH, Catherine. *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011. Disponível em: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002> Acesso em 03 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan/dez. 2012.

APÊNDICE A - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFAL)

APÊNDICE A - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFAL)

Língua espanhola 2 = Aprimoramento das competências e habilidades em língua espanhola em nível básico, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social, por meio do desenvolvimento da compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva, expressão oral e conhecimento sociocultural das comunidades de língua espanhola, enfatizando gêneros como diálogos habituais, textos biográficos, textos literários e publicitários. Temas Transversais: Situação atual das línguas indígenas na América Latina: classificação, línguas ameaçadas; Línguas indígenas da América Latina: preservação, revitalização e escrita de línguas indígenas da América Latina. Dimensão Pedagógica: Importância da descrição de línguas para o ensino da língua materna, segunda língua e língua estrangeira. (p. 50)

Referências básicas:

FANJUL, A.(Org.). Gramática de español paso a paso: con ejercicios. São Paulo: Moderna, 2011. [806.0-5 G745] Q:10

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011. [37.015.2 F979t] Q:25

MARIA LIGIA PRADO, Gabriela Pellegrino. História da América Latina. Contexto [E-book].

Referências complementares :

INSTITUTO CERVANTES. Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (A1, A2). 2. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008. [806.0-5 I59p] Q:3.

REVITALIZAÇÃO de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva. Porto Seguro (BA): Empresa Gráfica da Bahia, 2014. 232 p. [37.018.2(=1-82) R454] Q:7.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly A. C. (Org.). Novos estudos sobre línguas indígenas. Brasília: Ed. UnB, 2005. [809.8 N939] Q:10.

SÁNDOR, László. Tiempo para practicar los pasados. Madrid: EDELSA, 2004. 93 p. [806.0-07=60 S218t] Q:4.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal ((coord.)). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. [37.015.2 A636] Q:30.

Literaturas de língua espanhola 1 = Estudo das obras literárias espanholas e hispano-americanas produzidas no período histórico compreendido entre a formação de Espanha como nação até o século XVII mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Temas transversais: Literatura dos povos originários da América (maias, astecas e incas). (p. 61)

Referências básicas

ALBERT ZINANI, Cecil Jeanine. História da literatura. Edus 204 [E-book].

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha. 3. ed. Boston: BIBLIOBAZAAR, 1842. 476 p [860 C419] Q:3.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. Manual de literatura española. Navarra: Cénlit Ediciones, 1981. [860(091) P371m] Q:12.

Referências complementares:

ANÓNIMO. El Lazarillo de Tormes. 18. ed. Madrid: Catedra, 2005. 191 p. [860-31 L431] Q:2ANÓNIMO. Popol Vuh. Disponível em: <<http://www.alejandriadigital.com/2016/06/17/popul-vuh-en-pdf-obra-dedominiopublico-descarga-gratuita/>>.

ARRABAL, José. El Cid Campeador. São Paulo: Edições Paulinas, 1988. 131p. [860-31 A773c] Q:1.

GÓNGORA, Luis de. Obras completas, I: poemas de autoría segura, poemas de autenticidad probable. 2.ed. Madrid: Biblioteca Castro; Fundación José Antonio de Castro, 2008. 674 p. [860-1=60 G638o] Q:2.

MONTORO SANCHIS, A. Poética Española. [860 M798p] Q:1.

Literaturas de língua espanhola 3 = Apresentar ao aluno um panorama crítico da literatura espanhola e hispano-americana produzida nos séculos XX e inícios do XXI, mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Tema transversal: Relações étnico-raciais (o negrismo na literatura caribenha). (p. 65)

Referências básicas:

BORGES, Jorge Luis. El libro de arena. Madrid: Alianza, 1983. [860(82)-34 B732] Q:5.

NERUDA, Pablo. Confieso que he vivido. Espanha: Plaza & Jones, 2002. [929 N454c] Q:1.

RESENDE, Beatriz (org.). A literatura latino-americana do século XXI. São Paulo: Aeroplano, 2005. 188 p. [82(7/8=6) L776] Q:5.

Referências complementares:

ANUARIOS BRASILEÑOS DE ESTUDIOS HISPÁNICOS. [P 801(05) A627] Q:9.

BENEDETTI, Mario. Andamios. Ciudad de México: Alfaguara, 1997. [860-31=60 B462a] Q:1.

BORGES, Jorge Luis. Antología poética: 1923-1977. Madrid: Alianza, 1997. [860(82)-1 B644a] Q:2.

GARCÍA LORCA, Federico. La casa de Bernarda Alba.

RUIZ, Ramón Francisco. Historia del teatro español: siglo XX. 2005. [792(460) (091)] Q:1.

APÊNDICE B - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2018 - UFC)

APÊNDICE B - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2018 - UFC)

Espanhol IV: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avançado, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 79)

Bibliografia básica:

GILL, Óscar Cerrolaza; DÍAZ, Enrique Sacristán. Diccionario práctico de gramática – Uso correcto del español / Libro de ejercicio. Madrid: Edelsa, 2005.

PALENCIA, Ramon; ARAGONÉS, Luis. Gramática de uso del español: teoría y práctica. São Paulo: Edições SM, 2009.

TORREGO, Leonardo Gómez. Gramática Didáctica del Español. São Paulo: Edições SM, 2005.

Bibliografia Complementar:

CASTRO, Francisca. Uso de la Gramática Española Elemental. Madrid: Edelsa, 1996.

DURÃO, Adja Balbino de A. B, et al. O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; R. CUENOT, J; SÁNCHEZ ALFARO, M. Curso práctico gramática de espanol lengua extranjera: normas, recursos para la comunicacion . 3. ed. Madrid: EDELSA, 1995.

HERMOSO GONZÁLEZ, Alfredo. Conjugar es fácil en español. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1996.

LEONETTI, Manuel. Los determinantes. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MATTE BON, Francisco. Gramática comunicativa del espanol: de la lengua a la idea. nueva edicion revisada. Madrid: Edelsa, 1995.

ORTEGA, Gonzalo & ROCHEL, Ruy. Dificultades del español. Barcelona: Ariel, 1995.

PORROCHE BALLESTEROS, Margarita. Ser, estar y verbos de cambio. Madrid: Arco/Libros, 1998.

SARMIENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. Gramática básica del español: norma y uso. 10. ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2001.

SEÑAS: Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Literatura em Língua Espanhola II = Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade. (p. 115)

ALVAR, Manuel; ÍÑIGO MADRIGAL, Luis. Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: Cátedra, 2008.

ANDERSON IMBERT, Enrique. Historia de la literatura hispanoamericana. México: Fondo de Cultura Económica, 1985. v. 1.

VALBUENA PRAT, Ángel; SAZ SÁNCHEZ, Agustín de. Historia de la literatura española e hispanoamericana. Barcelona: Editorial Juventud, 1986.

DARÍO, Rubén. Cuentos Completos. México: Fondo de Cultura Económico, 2002.

GUERRA. Francisco Emilio de la. Julio Cortázar y revolución en América Latina. México: UUAL, 2000.

JOSET, Jacques. A literatura hispanoamericana. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PIZARRO, Ana (Org.). América Latina: palavra, literatura e cultura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, vol. 2.

PIZARRO, Ana (Org.). América Latina: palavra, literatura e cultura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995, vol. 3.

SCHWARTZ, Jorge. Vanguarda e cosmopolitismo na década de 20: Oliverio Girondo e Oswald de Andrade. São Paulo: Perspectiva, 1983.

VALBUENA BRIONES, Ángel. Historia de la literatura hispanoamericana. Barcelona: Gustavo Gilli, 1962. VILLAR RASO, Manuel. Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: Edi-6, 1987.

APÊNDICE B - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2018 - UFC)

Variedades lingüísticas do espanhol= Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. (p. 87)

Bibliografia:

ALEZA IZQUIERDO, Milagros & ENGUITA UTRILLA, José María. La lengua española en América: normas y usos actuales. Valência: Universitat de València, 2010.

ARROYO, José Luis Blas. Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madrid: Cátedra, 2005.

FERNÁNDEZ, M.F. Qué español enseñar. Madrid: Arco/Libros, 2000.

_____. Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Madrid: id: Arco/Libros, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. Para compreender Labov. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). Política lingüística na América latina. Campinas: Pontes. 1988.

ALVAR, M. Manual de dialectología hispánica: El español de España y el español de América, Barcelona, Ariel, 1996.

ETXEBARRIA, M. La diversidad de lenguas en España, Madrid, Espasa-Calpe, 2002.

GIMENO, F. Dialectología y sociolingüística, Alicante, Universidad de Alicante, 1990.

LABOV, W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. Where does the Linguistic variable stop A response to Beatriz Lavandera. Sociolinguistic Working Paper, 44. Texas, 1978.

_____. Building on empirical foundations. In: Winfred Lehmann e Yakov Malkiel (eds.).

Perspectives on historical linguistics. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjaminns Publishing Co, 1982.

_____. Principles of Linguistic Change: Internal Factors. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

_____. Principles of linguistic change: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

_____. Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors. Oxford: Blackwell, 2010.

LIPSKI, John M. El español de América. (Trad. de Silvia Iglesias Recuero, del original en inglés Latin American Spanish). Madrid, Cátedra, 1996.

MORALES, Humberto López. Sociolingüística. 3ª Ed. Madrid: Editorial Gredos, 2004.

MORENO DE ALBA, José Guadalupe. Introducción al español americano. Madrid, Arcos/Libros, 2007.

_____, José Guadalupe. Diferencias léxicas entre España y América. Madrid, Mapfre, 1992.

_____, José Guadalupe. El español en América. 2. ed. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 2000.

UILIS, Antonio. La lengua española en cuatro mundos. Madrid, Mapfre, 1992.

SILVA-CORVALÁN, C. Direcciones en los estudios sociolingüísticos de la lengua española, en Actas del Congreso de la Lengua Española, Madrid: Instituto Cervantes, 1994, págs. 399-415.

APÊNDICE C - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (EMENTÁRIO/2011 - UFCG)

APÊNDICE C - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (EMENTÁRIO/2011 - UFCG)

Língua espanhola V = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Aprimoramento do estudo e reflexão dos aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

BOSQUE, I. & DEMONTE, V. Gramática descriptiva de la lengua española. V.3. Madrid, Espasa. 1999.
LLORACH, E. A. Gramática de la lengua española. Madrid, Espasa-Calpe. 1994.
MATTE BON, Francisco. Gramática comunicativa del español. Madrid, Edelsa. 2000.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BELLO, A. Gramática de la lengua castellana. Madrid, EDAF. 1984.
HERNÁNDEZ, C. Gramática funcional del español. Madrid, Gredos. 1986.
LAPESA, Rafael. Historia de la lengua española. Madrid, Gredos. 1995.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa, 1998.
SARMIENTO, R. & SÁNCHEZ, A. Gramática básica del español (norma y uso). Madrid, SGEL. 1993

Paradigmas de ensino = A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Relação entre ensino e direitos humanos. Relação entre ensino de língua e literatura e questões étnico-raciais. (p. 24)

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

CARVALHO, Adalberto D. de. Uma diferença de paradigma. In: CARVALHO, A.D. (org.). A Construção do Projecto de Escola. Porto: Porto Editora, 1993.
PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ALARCÃO, Isabel (org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
_____. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editores, 2002.
_____. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editores, 2005.
PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

CARVALHO, Adalberto D. de. Projectos, objetos e modelos em educação. In: _____. Epistemologia das ciências da educação. Porto: Afrontamento, 1988.
FERREIRA, Liliana S. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. OEI - Revista Ibero-americana de Educación, abril, 2003. Disponível http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=teo_edu1&titulo=Educa%27ao.%20paradigmas%20e%20tendencias:%20por%20uma%20pr%20etica%20educativa%20alicer%27ada%20na%20reflexao. Acesso em 26/01/2013.
_____. Educação & História. Ijuí: Editora Unijui, 2001.
MARQUES, Mario O. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Editora Unijui, 1993.
PRESTES, Nadja H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDPUCRS, 1996.

Mulher e Literatura = Estudo e análise da produção literária das mulheres escritoras à luz da diversidade da crítica feminista. O enfoque pretende dar visibilidade à poética feminina, resgatar uma tradição de mulheres escritoras esquecidas e/ou negligenciadas ao longo da história. (p. 61)

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

CARBONELL, N. & TORRAS, M. (Org.). Feminismos literarios. Madrid, Arco Libros, 1999.
CIPLIJAUŠKAITĖ, B. La novela femenina contemporánea. Barcelona, Anthropos, 1994.
CUNHA, G. (Org.). La narrativa histórica de escritoras latinoamericanas. Buenos Aires, Corregidor, 2001

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

FREIXAS, L. Literatura y mujeres. Barcelona, Destino, 2000.
MAURA, J. F. Españolas de ultramar en la historia y en la literatura. Valencia, PUV, 2005.
PAZ, O. Soror Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. México, FCE, 1982.
PFIEFFER, E. Reflexiones sobre la literatura femenina chilena. Literatura Chilena hoy, la difícil transición. Madrid, Iberoamericana, 2002.
ROJAS, M. Las poetas del buen amor: la escritura transgresora de Sor Juana Inés de la Cruz, Delmira Agustini, Juana de Ibarbourou, Alfonsina Storni. Caracas, Monte Ávila Editores, 199.

APÊNDICE D - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (RESOLUÇÃO/2019 - UFPB)

APÊNDICE D - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (RESOLUÇÃO/2019 - UFPB)

LÍNGUA ESPANHOLA VI = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Consolidação do estudo e reflexão sobre os aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- ESCANDELL, M. V. Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel, 1999.
 ESCANDELL, M. V.; LEONETTI, M.; SÁNCHEZ, C. 60 problemas de gramática. Dedicados a Ignacio Bosque. Madrid: Akal/Lingüística, 2011.
 DI TULLIO, A.; MALCUORI, M. Gramática de español para maestros y profesores del Uruguay. Montevideo: ANEP, ProLEE, 2012.
 FANJUL, A. (org.). Gramática y práctica de español para brasileños. São Paulo: Ed. Santillana, 2007.
 FREITAS, L.; GOETTENAUER, E. Sentidos en lengua española 3. São Paulo: ed. Moderna LTDA, 2016
 GARCÍA SANTOS, J. F. Español. Curso de perfeccionamiento. Universidad de Salamanca, 2007.
 LAGARES, X.; CORREA, P. Confluencia 3. São Paulo: ed. Moderna LTDA, 2016.
 LIEBERMAN, D. (2007). Temas de gramática del español como lengua extranjera. Buenos Aires: Ed. Eudeba, 2007.
 MARTÍN ZORRAQUINO, M^a A., MONTOLÍO, E. (Eds) Marcadores del discurso en español. Madrid: Arco Libros, 1997.
 ———, M. A., PORTOLÉS LÁZARO, J. Los marcadores discursivos. In: BOSQUE, I., DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva del español. Madrid, Espasa, vol. 3, p. 4051-4213, 1999.
 MATTE BON, F. Gramática Comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Ed. Edelsa, 1995

Oficina de práticas de linguagens = Vivência de práticas de letramento em língua estrangeira, abordando relações entre as noções de multiculturalismo e multilinguismo. Explicitação de estratégias de aprendizagem linguística. Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional. Reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
 ALVES, Rubens. Estórias de quem gosta de ensinar. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2002.
 BAGNO, Marcos. Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
 LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.
 MAZARO, D. Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade. In: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N. (Org.). Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. 1ed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016, v. 1, p. 57-71.
 MEDRADO, Betânia M. (Org.) Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editores, 2014.
 OUVENEY-KING, Jamylle R.; FILHO, José M. S. da C. (Orgs.) Reflexões didáticas sobre o ensino de língua estrangeira na atualidade. João Pessoa: Editora IFPB, 2015.
 ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola, in: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
 ———. Letramentos múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

Cultura dos povos de Língua Espanhola = Introdução à história e cultura dos povos de língua espanhola. Relação entre cultura e sociedade. Diálogo entre produção e consumo de cultura. Relações interdisciplinares: história, literatura e cultura dos povos de língua espanhola.

BIBLIOGRAFIA

- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
 SANTOS, José Luis dos. O que é Cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006.
 FRANCO, Jean. La cultura moderna en América Latina. México: Editorial Joaquín Mortiz Tabasco, 1971.
 QUESADA, Marco. Imágenes de América Latina. Madrid: Edelsa, 2005.
 SUÁREZ, Luis; COMELLAS, Luis. Breve historia de los españoles. Barcelona: Ariel, 2006.

APÊNDICE E - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFPE)

APÊNDICE E - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFPE)

Espanhol I - compreensão e produção oral. Fonética e fonologia = Aquisição das habilidades básicas receptivas e produtivas mediante a assimilação dos traços distintivos fundamentais da língua espanhola com especial ênfase na oralidade; sistematização de sons e fonemas segmentais e suprasegmentais ou prosódicos. (p. 73)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MASIP, V. Fonología y ortografía españolas. Curso integrado para brasileños. Recife: Bagaço. 2005.

NAVARRO TOMÁS, T. Manual de pronunciación española. Madrid: Revista de Filología Española. 1971.

QUILIS, A. "Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués". In Revista Española de Lingüística. Madrid, N° de enero-junio. 1979. Diversos sites da web.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LLORACH, A. E. Fonología española. Madrid: Gredos. 1991.

MATTOSO C., Jr. Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio: Padrão Editora. 1977.

QUILIS, A. "Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española". In Revista de Filología Española. Madrid, N° 68: 33-65. 1988.

QUILIS, A. Fonética acústica de la lengua española. Madrid: Gredos. 1981.

QUILIS, A. Tratado de fonología y fonética españolas. Madrid: Gredos. 1993.

SÁNCHEZ / MARTÍN / MATILLA. Gramática práctica de español para extranjeros. Madrid: SGEL. 1986.

TROUBETZKOY, N. S. Principes de Phonologie. Paris: Ed. Klincksieck. 1976.

Literaturas de Língua Espanhola III: Período Colonial = Estudo da literatura hispano-americana do período colonial. (p. 113)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AINSA, Fernando. De la Edad de Oro a El Dorado.

ANDERSON IMBERT, E. Historia de la literature hispanoamericana.

BAUDOT, G. Las letras precolombinas.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. Visão do Paraíso.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. Las corrientes literarias en la América hispánica.

MIGNOLO, Walter. El lado oscuro del Renacimiento.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CHIAMPÍ, Irlomar. Barroco e modernidade.

FERNÁNDEZ MORENO, César (org.). América Latina em sua literatura. Garibay K. Ángel. História de la literatura nahuatl.

JOZEF, Bella. História da literatura hispano-americana.

LARA, Jesús. La poesia quechua.

O'GORMAN, Edmundo. A invenção da América.

PAZ, Octavio. Soror Juana. As armadilhas da fé.

ZEA, Leopoldo (org.). América Latina en sus ideas.

_____. El descubrimiento de América y su sentido actual.

Educação das Relações Étnico-Raciais = Abordagem teórico-histórica da produção do racismo no Brasil: análise das influências das teorias racialista nas políticas educacionais brasileiras; mito da democracia racial no Brasil, os conceitos de racismo, raça, racismo institucional, preconceito, discriminação, etnia, estigma, estereótipo, assimilação, processos de branquitude e branqueamento na sociedade brasileira; Colonialismo e colonialidade; Pedagogia decolonial; História e cultura dos povos indígenas de Pernambuco; Os discursos Curriculares e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira; racismo e estereótipo no livro didático, estética os processos de afirmação das identidades Étnico-raciais; Pedagogia decolonial; Movimento negro brasileiro e a implementação de políticas públicas para a população negra, a Lei 10.639-03, a Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Raciais, Cotidiano escolar e a construção de pedagógicas para o combate do racismo. (p. 144)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Hernandez, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 2ª Edição. Editora: Selo Negro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Negritude, usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MIGNOLO, W. Historias locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

CAVALLEIRO, E. dos S. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa (org.) Cultura em Movimento. Matrizes africanas do ativismo negro no Brasil. Coleção Sankofa. vol. 2. São Paulo: Selo Negro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

FANON, FRANTZ. Peles negras, máscaras brancas. Salvador. UDFBA, 2008.

APÊNDICE F - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2018 - UFRN)

APÊNDICE F - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2018 - UFRN)

Espanhol I: língua e cultura = Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola através de atividades de nível inicial que possibilitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, relacionando-as com os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 63)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

HERMOSO, A.G. Conjugación de verbos en español. Madrid: Edelsa, 2006.

MILANI, E.M. Gramática de espanhol para brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2000.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños/ Universidad de Alcalá de Henares. Tradução de Eduardo Brandão & Cláudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes: 2013.

VARGAS, D. [tú y yo]. Madrid: Edelsa, 2007.

VIÚDEZ, F.C. et al. Español en marcha. Curso de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FANJUL, A. (Org.) Gramática de español paso a paso: con ejercicios. São Paulo: Santillana, 2014.

_____. Gramática y práctica de español para brasileños: con respuestas. São Paulo: Santillana, 2014.

VAQUERO, N. ¿Dónde estás Aurora Gavilán?: material audiovisual. São Paulo: Moderna, 2009.

Multiculturalismo e o ensino de Língua Estrangeira = Estudo das relações linguagem, cultura e sociedade; cultura e contemporaneidade. O professor de língua estrangeira como mediador cultural. Conceitos de multilinguismo, multiculturalismo e educação bilíngue. Discussão sobre aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais no uso do ensino de línguas. (p. 121)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

CLEMENTE, E. Integração: Língua, Cultura e Literatura. Porto Alegre: EdUPUCRS, 1994.

MORIN, E.A. Cabeça Bem-feita: repensando a reforma, reformando o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

PARQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C.S. de/ COSTA, E.G. de M. (Coords.) Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R.R. (Eds.) Políticas linguísticas, ensino de língua e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). Nas trilhas da interculturalidade. Salvador, BA: UFBA, 2016.

WALESKO, A.M.H.A. Interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.

História dos Povos Originários e Afrodescendentes = Visão de conjunto do processo de formação identitária latino-americana com ênfase em seus traços autóctones americanos e africanos definidores, assim como em diversas manifestações de sua cultura artística e seu pensamento para uma caracterização geral deste amplo universo cultural. (p. 122)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

APIAH, K.A. Na Casa de Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BASTIDE, R. Las Américas Negras. Las Civilizaciones Africanas en el Nuevo Mundo. Tradução: Patricio Azcárate. Madrid: Alianza Editorial, 1969.

LEÓN-PORTILLA, M. Tōltecáyōtl. Aspectos da Cultura Náhuatl. México: FCE, 2000.

El Destino de la Palabra. De la Oralidad a la Escritura Alfabética. México: FCE, 2004.

RAMOS, A. As Culturas Negras no Novo Mundo. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AGRAY, N.V.; TOBÓN, C.G. Reflexiones Sobre Lengua, Etnia y Educación. Madrid: Siglo del Hombre Editores, 2014.

LIENHARD, M. Disidentes, Rebeldes, Insurgentes. Resistencia Indígena y Negra en América Latina.

Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2014.

GRAUNA, G. Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea. São Paulo: Mazza, 2013.

APÊNDICE G - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFRN)

APÊNDICE G - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFRN)

Estudos de língua espanhola I = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socioculturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 178).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Dicionários Monolíngues & especiais

RAE (2001). Diccionario de la lengua española, 22ª edición. Disponível em www.rae.es.

SENAS. Diccionario para la Enseñanza de Español para Brasileños. (2010). São Paulo: Martins Fontes.

Dicionários bilíngues (espanhol-português / português-espanhol)

FLAVIAN, E. & ERES FERNÁNDEZ, G. (2009). Minidiccionario Español-Portugués/Portugués-Español, 19ª. ed. revisada e atualizada. São Paulo, Ática.

Gramáticas

MATTE BON, F. (1995). Gramática Comunicativa del Español. Madrid: Edelsa. Nueva edición revisada, 2ª v, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). Nueva gramática de la Lengua Española. Manual. Madrid: Espasa.

Materiais para prática e consulta

FANJUL, A. (org.) (2011). Gramática y práctica de español para brasileños. 22ª ed, São Paulo: Santillana/Ed. Moderna.

GOMEZ TORREGO, L. (1957). Gramática didáctica del español, Madrid: SM.

Textos para estudo de conteúdo específico

MAIA GONZÁLEZ, Neide (2008). "Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas", en: CELADA, María Teresa y Neide MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). "Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño", SIGNOS ELE, nº 1-2, diciembre 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>, URL del dossier: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Dicionários Monolíngues e especiais

Clave. Diccionario de uso del español actual. 3ª ed. (1999) Madrid: SM.

Dicionários bilíngues (espanhol-português / português-espanhol)

MORENO, E. & MAIA GONZÁLEZ, N. (dirs.) (2003). Diccionario Bilingüe de Uso Español-Portugués / Portugués-Español. Madrid: Arco'Libros.

(2006). Diccionario Esencial Español-Portugués / Portugués-Español, Madrid: Arco'Libros.

Gramáticas

DI TULLIO, A. (2010). Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones, Buenos Aires: Wadruer.

Materiais para prática e consulta

GONZÁLEZ HERMOSO, A. (1999). Conjugar es fácil en español de España y de América. Madrid: Edelsa, 2ª ed, MDRENO, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. (2012). Gramática. Colección Anaya ELE En. Nivel Elemental. Madrid: Anaya.

Textos para estudo de conteúdo específico

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. (1999). "Español para brasileños: Sobre por dónde determinar la medida de una cercanía lingüística". Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, nº 8 p. 11- dU, Disponível e E b.esidms-static/8015hdda-B7ee-47 diana publicaciones/abeh/abehos, por

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. "Los estudios de lengua española en Brasil", ABEH, Suplemento El hispanismo en Brasil (2000), 35-58. Disponível em: [https://53.arnazonaws.com/academia.edu/documents/36628911/abeh2000 el hispanismo en Brasil pdf? divs Ares Rey ARIANA PO 2275 IULIA& Expires=1538011333&Signature=0 ks? Glud ri WS panda FURCO ADO | H3D&response-content-disposition=inline%6 38% 20fileNames3DEl hispanismo en Brasil pdf&page=as](https://53.arnazonaws.com/academia.edu/documents/36628911/abeh2000%20el%20hispanismo%20en%20Brasil.pdf?divs=Ares%20Rey%20ARIANA%202275%20IULIA&Expires=1538011333&Signature=0ks?GludriWSpandaFURCOADO%20H3D&response-content-disposition=inline%3D%3FfileNames3DEl%20hispanismo%20en%20Brasil.pdf&page=as)

APÊNDICE G - AMOSTRA DE BIBLIOGRAFIAS (PPC/2019 - UFRN)

Literatura Hispano-Americana I = Estudo de diversas produções canônicas do corpus literário hispano-americano, com ênfase nas narrativas pré-colombianas, nos cronistas de viagens e da conquista, na épica e na lírica colonial, na cultura do Barroco na América colonial na poesia e outras artes, bem como no neoclassicismo e a cultura da independência e no romantismo, o romance abolicionista e a literatura gauchesca do século XIX. Desenvolvimento das competências de interpretação e crítica. (p. 208)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ECHEVERRÍA, E. *El matadero/La cautiva*. 5.ed. Madrid: Cátedra, 1997.
 FERNÁNDEZ MORENO, E. (Org) *América Latina em sua Literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
 FUENTES, Carlos. *O espelho enterrado, Reflexões sobre a Espanha e à Novo Mundo*. Tradução de Maura Gana. Rio de Janeiro: Rocca, 2001.
 FRANCO, Jean. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Ariel, 1998.
 FRANCO, Lourdes. *Literatura Hispanoamericana*. México: Limusa, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HERNÁNDEZ, I. Martín Fierro. 3. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1999.
 IRIGO MADRIGAL, Luis. (coord.). *Historia de la literatura hispanoamericana: época colonial*, Tomo I, 3, ed. Madrid: Cátedra, 1992.
 « Historia de la literatura hispanoamericana: del Neoclasicismo al Modernismo: Tomo II, 3 ed. Madrid: Cátedra, 1993.
 JOZEF, Belia. *Romance Hispano-americano*. São Paulo: Anca, 1985.
 HIENHARD, M. *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.
 PIZARRO, Ana. (Org.) *América Latina — palavra, literatura é cultura*, Volume 1, A situação colonial, São Paulo: Mermorial / UNICAMP, 1994.
 SARMIENTO, D. F. *Facundo: civilização e barbárie*. Buenos Aires: Colihue, 1933.
 TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Prática Docente IV = Ensino da literatura de Língua Espanhola e a diversidade religiosa, étnica e sociocultural. Atividades de prática de ensino. (p. 212)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AGUIAR E SILVA, M. de. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos, 1980.
 BALLESTER, J. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.
 BERNI, Z. *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre: Movimento, 2003.
 CANDIDO, O. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
 CLIFRORO, J. *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.
 CLIMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis (Orgs.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUEFCG, 2018.
 COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
 JDUVE, J. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
 NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, L. G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: COAA Editora, 2008.
 NGOM, M. *Lengua española y literatura en África: La literatura africana en castellano*. In: Rosique, Gloria Nistal; JAHN, Guillermo Pie (Orgs.). *La situación actual del español en África*. Madrid: SIAL/Casa de África, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BERARDINELL, A. *Leer es un riesgo*. Madrid: Circulo de Tiza, 2016.
 EAGLETON, T. *Como leer literatura*. Barcelona, Península, 2016.
 FERREIRA, A. de J. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
 GONZÁLEZ, M. *En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileira*. Revista Abchache (5); 30-35, 2013.
 LAOLO, M. M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
 PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia/Universidade de São Paulo, 2006.
 SANCHES NETO, M. *O lugar da literatura: ensaios sobre inclusão literária*. Londrina/PR: Eduel, 2013.
 TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

APÊNDICE H - EMENTAS COM TERMOS PRÓPRIOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

APÊNDICE H - EMENTAS COM TERMOS PRÓPRIOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008



PPC/2019

Língua espanhola 2 = Aprimoramento das competências e habilidades em língua espanhola em nível básico, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social, por meio do desenvolvimento da compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva, expressão oral e conhecimento sociocultural das comunidades de língua espanhola, enfatizando gêneros como diálogos habituais, textos biográficos, textos literários e publicitários. Temas Transversais: Situação atual das línguas **indígenas** na América Latina: classificação, línguas ameaçadas; Línguas **indígenas** da América Latina: preservação, revitalização e escrita de línguas **indígenas** da América Latina. Dimensão Pedagógica: Importância da descrição de línguas para o ensino da língua materna, segunda língua e língua estrangeira. (p. 50)

Prática como componente curricular 2: compreensão e produção escrita em língua espanhola 2 = Prática de leitura e produção de textos narrativos e injuntivos em Língua Espanhola fundamentada na noção de texto como um processo de encontro de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais, no âmbito da educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade **étnica e racial** do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 57)

Prática como componente curricular 3: compreensão e produção oral em língua espanhola 1 = Aperfeiçoamento das competências e habilidades orais em língua espanhola, na educação básica, para atuação nas mais diversas situações comunicativas. Desenvolvimento da capacidade para analisar e sintetizar informações contidas em textos orais, buscando (re)construir, coerentemente, argumentos com fluidez, clareza e adequação. Desenvolvimento de estratégias de mediação e compreensão de gêneros orais (destrezas ativas e interpretativas). Diversidade **étnica**: Conhecimento da diversidade **étnica e racial** do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. Dimensão Pedagógica: O papel do professor quanto às variantes dialetais da língua espanhola: a produção oral. Uso de materiais didáticos com ênfase em aspectos sociodiscursivos do espanhol e do português. (p. 59)

Prática como componente curricular 5: desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola = Estudo e aprofundamento sobre a produção artística dos países hispânicos, por meio do conhecimento da produção literária, musical e cinematográfica, dentre outras expressões artísticas, em relação com seus contextos sociais, históricos, políticos e culturais, além de sua respectiva dimensão pedagógica, voltada à reflexão e elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola na educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade **étnica e racial** do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 66)

Literaturas de língua espanhola 1 = Estudo das obras literárias espanholas e hispano-americanas produzidas no período histórico compreendido entre a formação de Espanha como nação até o século XVII mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Temas transversais: Literatura dos **povos originários** da América (maias, astecas e incas). (p. 61)

Literaturas de língua espanhola 3 = Apresentar ao aluno um panorama crítico da literatura espanhola e hispano-americana produzida nos séculos XX e inícios do XXI, mediante a leitura das obras mais representativas do período, fazendo ênfases na relação entre literatura, produção artística e contexto histórico. Tema transversal: **Relações étnico-raciais** (o negrismo na literatura caribenha). (p. 65)



PPC/2019

Educação das Relações Étnico-Raciais = Abordagem teórico-histórica da produção do racismo no Brasil: análise das influências das teorias racialista nas políticas educacionais brasileiras; mito da democracia racial no Brasil, os conceitos de racismo, raça, racismo institucional, preconceito, discriminação, etnia, estigma, estereótipo, assimilação, processos de branquitude e branqueamento na sociedade brasileira; Colonialismo e colonialidade; Pedagogia decolonial; História e cultura dos povos indígenas de Pernambuco; Os discursos Curriculares e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira; racismo e estereótipo no livro didático, estética os processos de afirmação das identidades Étnico-raciais; Pedagogia decolonial; Movimento negro brasileiro e a implementação de políticas públicas para a população negra, a Lei 10.639-03, a Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares para **Educação das Relações Raciais**, Cotidiano escolar e a construção de pedagógicas para o combate do racismo. (p. 144)



RESOLUÇÃO/2019

Oficina de práticas de linguagem = Vivência de práticas de letramento em língua estrangeira, abordando relações entre as noções de multiculturalismo e multilinguismo. Explicitação de estratégias de aprendizagem linguística. Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, **diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional. Reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade. (p. 19)

Práticas de Docência em Cursos Livres = Reflexão sobre os pressupostos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Avaliação e elaboração de material didático para cursos livres de língua estrangeira presenciais e à distância. Práticas de docência em cursos livres de idiomas que contemplem princípios de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, **diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. (p. 19)

Educação e Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena = (p. 20)

OPTATIVA

História da América I = As civilizações pré-colombianas. Conquista espanhola e colonização da América Latina e caribe. A sociedade colonial. **Crioulos, índios e escravos. As revoltas indígenas.** O processo de independência na América Latina. (p. 23)

APÊNDICE H - EMENTAS COM TERMOS PRÓPRIOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008



PPC/2018

Variedades linguísticas do espanhol = Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfosintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes à políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das **relações étnico-raciais** e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. (p. 87)

Literatura em Língua Espanhola I = Estudo das literaturas Hispano-Americanas desde seu momento inicial, no período colonial, ao século XIX, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos **afrodescendentes**, **povos remanescentes indígenas**, mulher na sociedade. (p. 114)

Literatura em Língua Espanhola II = Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos **afrodescendentes**, **povos remanescentes indígenas**, mulher na sociedade. (p. 115)

OPTATIVAS

Tópicos de Literatura Hispano-Americana: Introdução = Estudo introdutório de obras, autores e autoras, períodos literários e temas relativos à produção literária da América Hispânica sob diversas perspectivas possibilitando ainda a reflexão crítica sobre vários aspectos tais como a questão dos **afrodescendentes**, dos **povos remanescentes indígenas**, das mulheres na sociedade. (p. 131)

Tópicos de Literatura Hispano-Americana = Estudo de obras, autores e autoras, períodos literários e temas relativos à produção literária da América Hispânica sob diversas perspectivas possibilitando ainda a reflexão crítica sobre vários aspectos tais como a questão dos **afrodescendentes**, dos **povos remanescentes indígenas**, das mulheres na sociedade. (p. 173)

Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais = Ambientação em EaD. Desigualdade social no Brasil ontem e hoje. Direitos Humanos como construção cultural. Relação na sociedade sustentável, ambiente natural e ambiente cultural. Tecnocultura, tecnologia e tecnocracia. **Cultura étnica e africanidades** na sociedade da diversidade. Papel e identidade de Gênero. Avaliação em EaD. (p. 227)

Educação em direitos humanos = Direitos Humanos, democratização da sociedade, cultura de paz e cidadanias. O nascituro, a criança e o adolescente como sujeitos de direito: perspectiva histórica e legal. O ECA e a rede de proteção integral. Educação em direitos humanos na escola: princípios orientadores e metodologias. O direito à educação como direito humano potencializador de outros direitos. Movimentos, instituições e redes em defesa do direito à educação. Igualdade e diversidade: direitos sexuais, diversidade religiosa e **diversidade étnica**. Os direitos humanos de crianças e de adolescentes nos meios de comunicação e nas mídias digitais. (p. 27)



PPC/2018 UFRN (CURRAIS NOVOS)

História dos Povos Originários e Afrodescendentes = Visão de conjunto do processo de formação identitária latino-americana com ênfase em seus traços **autóctones americanos** e **africanos** definidores, assim como em diversas manifestações de sua cultura artística e seu pensamento para uma caracterização geral deste amplo universo cultural. (p. 122)

OPTATIVAS

Literaturas Afro-Hispânicas = Estudos da escrita e do legado das contribuições **africanas** no processo de formação cultural da Língua Espanhola. (p. 193)

Literatura dos Povos Originários da América Latina = Estudos da escrita e do legado das contribuições **povos originários** no contexto de formação cultural latino-americano. (p. 196)



PPC/2019 UFRN (NATAL)

Prática Docente IV = Ensino da literatura de Língua Espanhola e a diversidade religiosa, **étnica** e sociocultural. Atividades de prática de ensino. (p. 212)



EMENTÁRIO/2011

Paradigmas de ensino = A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Relação entre ensino e direitos humanos. Relação entre ensino de língua e literatura e questões **étnico-raciais**. (p. 24)



RESOLUÇÃO/2013

Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica = Ferramentas para estudos em diacronia. Panorama da História externa da Língua espanhola. Estudo da História Interna. Relações econômicas, sócio-políticas, **étnico-raciais**. Aspectos da variação/mudança linguística em língua espanhola: léxico, fonética, fonologia, morfosintaxe e semântica. Educação Linguística: O lugar da História da Língua no Ensino de E/LE. (p. 15)

Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III = Estudos sobre Identidade, Cultura e Ensino de Literatura e outras artes, explorando resultados de pesquisas na área. Interculturalidade: relações **étnico-raciais**, religiosas e de gênero. (p. 16)