

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: OS CURRÍCULOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO RIO
DE JANEIRO

ISABELLA MOREIRA BARROS COSTA

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: OS CURRÍCULOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO RIO DE
JANEIRO**

ISABELLA MOREIRA BARROS COSTA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Simone Batista da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2022**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C838d COSTA, ISABELLA MOREIRA BARROS , 1994-
DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: OS CURRÍCULOS NA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO RIO DE JANEIRO /
ISABELLA MOREIRA BARROS COSTA. - Seropédica, 2022.
87 f.: il.

Orientadora: SIMONE BATISTA DA SILVA.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, 2022.

1. formação do professor. 2. currículo. 3.
decolonialidade. I. SILVA, SIMONE BATISTA DA, 1970-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ISABELLA MOREIRA BARROS COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09/09/2022

Simone Batista da Silva, Dra. UFRRJ

Adriana Tavares Mauricio Lessa, Dra. UFRRJ

Ruberval Franco Maciel, Dr. UEMS

“[...] o ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas”.

(Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

Como a autora Julia Cameron (1992) pontua em seu livro o Caminho do Artista “todos somos maiores do que podemos conceber” (p.12) e, é com esse sentimento que eu escrevo esta seção de agradecimentos. A conclusão deste trabalho foi uma tarefa que muitas vezes me pareceu tão distante. Assim, retomo à outra citação dessa mesma autora “a fé é um ingrediente necessário” (p.12) e foi essa fé que me impulsionou a persistir em finalizar esta pesquisa. Portanto, eu sou extremamente grata ao Grande Criador responsável por promover o dom da fé, esperança, criatividade, resiliência, persistência, inquietude e o maior deles, o dom do amor genuíno.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA e a todos os professores por promoverem trocas valiosas antes e durante um dos períodos mais desafiadores para a humanidade. Pude comprovar que o diálogo entre os mais variados saberes só enriquece e expande as visões dos sujeitos. Certamente, como aluna do PPGEA, fui despertada para a valorização de outras humanidades através das trocas que tivemos nas semanas de formação do programa que contemplavam áreas para além do saber da tradição acadêmica. Muito obrigada por possibilitar essas desconstruções, PPGEA.

O que seria de mim sem a minha querida orientadora Simone? Sou imensamente grata pela sua orientação, generosidade e paciência. Com você aprendi que é fundamental evidenciar injustiças, argumentar com razões coerentes sem omitir o opressor. Sua sensibilidade me encanta e me dá esperança para continuar na luta. Obrigada por ser sempre parceira e por acreditar em mim desde o nosso primeiro encontro no quinto período da graduação de Letras.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Adriana Tavares Maurício Lessa e o Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel pela disponibilidade e pelas contribuições desde o período de qualificação. Seus apontamentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amados pais, Edson e Edna, agradeço todo incentivo e palavras de motivação ao longo desta pesquisa. Sempre me recordo de o termo “fugir do sistema” que meu pai utilizava em nossas conversas durante minha adolescência. Hoje, compreendo que o sistema ao qual meu pai se referia era, na verdade, uma urgência em se transgredir a colonialidade. Obrigada pelos seus ensinamentos, Pai. Eu sigo buscando romper com esse sistema que oprime, silencia, delimita e categoriza os sujeitos e seus saberes, sem perder minha essência humana.

À minha irmã Mirian por estar me auxiliando sempre que necessário. Obrigada por seu coração bondoso e misericordioso, minha irmã.

RESUMO

ISABELLA Moreira Barros Costa. **Diálogos epistemológicos: os currículos na formação inicial do professor de inglês no Rio de Janeiro**. 2022. 87f (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2022.

A presente pesquisa se propõe a investigar os currículos dos cursos de Letras – Inglês de seis (6) universidades da região metropolitana do Rio de Janeiro a fim de identificar os saberes que estão sendo contemplados nesses currículos. Apoiados na perspectiva decolonial para promover diálogos democráticos e buscar justiça social e cognitiva, analisamos a formação do professor de inglês nos cursos de Letras como um elemento possível para transpor as ausências dos currículos modernos. A pesquisa, qualitativa e documental, foi realizada a partir da análise das ementas e fluxogramas oficiais disponíveis nas plataformas digitais das instituições investigadas. Buscamos 1) compreender a distribuição das disciplinas das matrizes curriculares pelas áreas do conhecimento – Linguística, Literatura, Ensino; 2) apontar quais modalidades de educação são trabalhadas nesses cursos; e 3) identificar *potencial decolonial* para o trabalho pedagógico. As referências teóricas para análises e interpretações estão inscritas nos estudos decoloniais e no art. 3, § 6 do decreto Nº 8752/16, que orienta um dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Os dados interpretados nos levaram a concluir que as ementas apresentam possibilidades de se discutir a decolonialidade em algumas disciplinas que já estão incorporadas aos currículos das instituições investigadas, contudo o número ainda é mínimo considerando o total de disciplinas ofertadas ao longo da formação. Diante disso, torna-se fundamental pensar em currículos decoloniais que ultrapassem os conhecimentos modernos e deem conta da pluralidade dos seus licenciandos e das modalidades de ensino em que eles poderão vir a atuar.

Palavras-chave: formação do professor; currículo; decolonialidade.

ABSTRACT

ISABELLA Moreira Barros Costa. 2022. **Epistemological dialogues: curricula in the initial training of English teachers in Rio de Janeiro**. 87p. (Master's Dissertation in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2022.

The present research aims to investigate the Language Arts curricula from six (6) universities in the metropolitan area of Rio de Janeiro in order to identify what knowledge has been contemplated among the curricula. In order to promote democratic dialogues and cognitive social justice, we analyzed the teaching development, supported by the decolonial perspectives as a possible element to overcome the negation of some knowledges in modern curricula. The research, qualitative and documental, was developed from the analyses of the official course syllabuses and flowcharts available digitally on the institutions' platforms. We aimed to 1) understand the distribution of subjects in the curricula among three (3) main areas – Linguistics, Literature, Education; 2) highlight which modalities in the educational field have been studied in the courses; and 3) identify a decolonial potential for the pedagogical work. The theoretical references for the investigation are embedded within the article three (3) of the decree 8752/16, item VI that states one of the objectives for the National Teacher Training of the Elementary Education Framework. The analyzed data proposed that the syllabuses present possibilities for promoting decolonial dialogues among some of the subjects that have already been incorporated into their curricula, however that is very limited considering the vast number of subjects that is explored throughout their undergraduate course. Thus, it is essential to think of a decolonial curriculum that will transgress modern knowledges and will consider fairly the plurality of its undergraduate students and the educational areas that they might be interested in teaching.

Key words: teaching practices; curriculum; decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem de divulgação do novo projeto de inserção da língua inglesa no currículo da educação básica.....	2
Figura 2: Região Metropolitana do Rio de Janeiro com indicação de localização faz Instituições de Ensino investigadas (criação da imagem Google através do programa Vicon Saga pela autora)	5
Figura 3: Cartaz elaborado pelo MESP mostrando as diretrizes de um professor segundo os princípios do movimento	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de disciplinas de literaturas nos cursos de letras das comunidades investigadas	26
Tabela 2: Disciplinas obrigatórias com potencial decolonial.....	28
Tabela 3: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Vermelha	29
Tabela 4: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Amarela	34
Tabela 6: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Roxa	37
Tabela 7: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Grená	39
Tabela 8: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Cinza.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Meu lócus de enunciação.....	4
Comunidades investigadas	5
Metodologia.....	7
Procedimentos metodológicos.....	8
1 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DECOLONIAL.	10
1.1 Conceitos de decolonialidade	10
1.2 “Identificar, Interrogar e Interromper”: os três Is da decolonialidade.....	13
1.3 Formando professores de inglês decoloniais.....	14
2 O CURRÍCULO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	17
2.1 Currículo e demandas sociais atuais.....	18
2.2 A reforma do ensino médio	19
2.3 A Base Nacional Comum Curricular.....	20
2.4 O movimento Escola sem Partido	22
3 DIALOGANDO COM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO	25
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
5 REFERÊNCIAS.....	44
6 ANEXOS.....	49
Anexo 1 – Matriz Curricular da Universidade Vermelha	50
Anexo 2 – Ementa / Universidade Vermelha.....	52
Anexo 3 – Ementa / Universidade Vermelha.....	53
Anexo 4 – Ementa / Universidade Vermelha.....	54
Anexo 5 – Ementa / Universidade Vermelha.....	55
Anexo 6 – Ementa / Universidade Vermelha	56
Anexo 7 – Ementa / Universidade Vermelha.....	57

Anexo 8 – Ementa / Universidade Vermelha.....	58
Anexo 9 – Ementa / Universidade Vermelha.....	59
Anexo 10 – Ementa / Universidade Vermelha.....	60
Anexo 11 – Matriz Curricular/ Universidade Amarela.....	61
Anexo 12 – Matriz Curricular / Universidade Marrom.....	62
Anexo 13 – Ementa / Universidade Marrom	67
Anexo 14 – Ementa / Universidade Marrom	68
Anexo 15 – Ementa / Universidade Marrom	69
Anexo 16 – Ementa / Universidade Marrom	70
Anexo 17 – Ementa / Universidade Marrom	71
Anexo 18 - Matriz Curricular/ Universidade Roxa.....	72
Anexo 19 – Ementa / Universidade Roxa	78
Anexo 20 – Ementa / Universidade Roxa	79
Anexo 21 – Ementa / Universidade Roxa	80
Anexo 22 – Ementa / Universidade Roxa	81
Anexo 23 – Matriz Curricular/ Universidade Grená.....	82
Anexo 24 – Ementa / Universidade Grená.....	83
Anexo 25 – Ementa / Universidade Grená.....	84
Anexo 26 – Matriz Curricular/ Universidade Cinza	85
Anexo 27 – Ementa/ Universidade Cinza	86

INTRODUÇÃO

No período em que todo o globo sofre com as implicações da pandemia de Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, com a intensificação do desequilíbrio político da atual gestão brasileira e com a crise econômica e social que foi escancarada no Brasil sob o reflexo do cenário pandêmico que nos cerca, torna-se essencial pensar em uma escola que naturalize epistemologias outras sob olhares desviados da colonialidade ou de vieses neoliberais e de uma conjectura política de extrema direita, posto que esses reforçam ideologias discriminatórias em relação às ideias de raça, gênero, sexualidade e credo que divergem das consideradas padrão por um certo grupo de poder. Ademais, compreendem e reforçam ideias de sociedade homogênea cujos papéis sociais se mantêm determinados pela percepção de mundo de líderes políticos que condenam a multiplicidade de visões e de subjetividades; que percebem o meio ambiente como um negócio lucrativo para alimentar a estrutura neoliberal, o que provoca ausências profundas nos âmbitos emocional, social, econômico e ambiental de forma generalizada, além de reforçar uma norma católica apostólica romana colonial discriminatória e politizada em discursos e atitudes antidemocráticas.

Se observarmos a trajetória da língua inglesa é possível compreender as razões pelas quais esta se estabeleceu como uma língua global. Nesse processo, fatores tais como raça, cor e classe se instituíram nesse objetivo de afirmação do Reino Unido no século XIX como um Estado poderoso e passaram a ser características fundamentais para a língua inglesa ser estabelecida como uma entidade (GARCÍA, 2019). Consequentemente, esta se caracterizou como o idioma da política, do turismo, das exportações, até chegar a ser a língua recomendada pelos currículos institucionais e políticas públicas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil.

No século XX, os Estados Unidos da América ascenderam como o estado de poder, como observa Rajagopalan (2005), “notadamente os Estados Unidos passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós Segunda Grande Guerra” (p.147). Uma demonstração da proeminência da língua inglesa pode ser observada na exigência do então presidente norte-americano Woodrow Wilson, que requereu que os Tratados de Versalhes, de Sèvres e de Trianon fossem redigidos em inglês, o que propiciou a ascensão da língua inglesa no cenário mundial (RAJAGOPALAN, 2005).

Compreendemos que as motivações pela “escolha” da língua inglesa naquele cenário não se deram simplesmente porque havia a intenção de se ter uma língua comum para facilitar a comunicação entre as trocas globais em um contexto de globalização. Ao se pensar em línguas

para além da linguística científica, como advoga Rajagopalan (2005), entendemos que as línguas carregam politicidade, sentido, histórias e consequências que fundamentam a escolha do uso de uma língua nomeada em detrimento de outras. Por esse motivo, afirmamos que toda escolha, seja no âmbito pessoal ou das políticas educacionais, não é neutra ou sequer ingênua. Consideramos fundamental explicar que o termo “línguas nomeadas” trata de uma convenção linguística que não prevê diferentes meios semióticos, mas compreende as línguas como línguas separadas, ou como Rocha e Megale (2021) postulam, “um conjunto autossuficiente de signos e como um símbolo de identidade nacional” (p.4). Ainda, Wei pontua que essa compreensão de línguas nomeadas é um conceito político-cultural conectado à ideia de que cada nação se dispõe de apenas uma língua (WEI, 2020).

Nessa concepção, as línguas nomeadas promovem a noção de uma homogeneidade cultural e ideológica no imaginário de seus falantes. Sendo assim, a ideia cultivada é a de que

exclusivamente através da uniformização do código linguístico, e de uma língua que recebeu um nome, a comunicação é considerada bem-sucedida.

As atuais políticas educacionais no Brasil tendem a reforçar o pensamento de ter uma língua inglesa como a língua estrangeira a ser mais valorizada. Ao observar a Lei 9394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, percebemos o empenho das políticas educacionais brasileiras em promover o aprendizado dessa língua. Considerando o ensino fundamental, essa é a língua a ser ofertada a partir do sexto ano (ver Art. 26 § 5º - alterada pela lei nº 13.415, 2017); no ensino médio essa língua também está inserida no currículo como disciplina obrigatória, sendo as outras línguas nomeadas de caráter optativo por parte das instituições (ver Art. 35 § 4º - dada pela lei nº 13.415, 2017).

No município do Rio de Janeiro, foi implementado, em 2013, o projeto de escolas municipais bilíngues, que ofertavam francês, alemão, espanhol e inglês. De acordo com dados da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, até 2018 – último registro disponível – das 1543 escolas municipais da rede¹, 25 participavam do projeto bilíngue, promovendo, em sua maioria, espanhol ou inglês². No estado de São Paulo, também, por meio do programa *Inova Educação*, da Secretaria Estadual de Educação, iniciou-se em 2022, a ampliação da grade curricular com a inserção do inglês, além das disciplinas *tecnologia e inovação* e *projeto convivência* para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em mais de 1,4 mil escolas³.

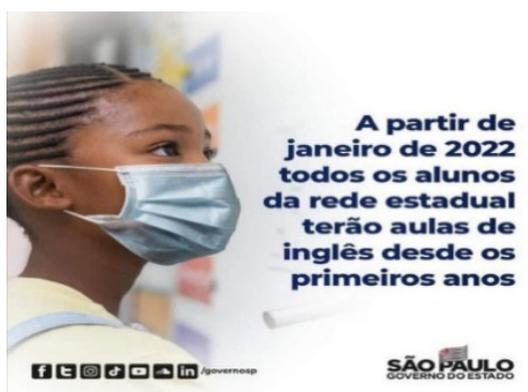


Figura 1: Imagem de divulgação do novo projeto de inserção da língua inglesa no currículo da educação básica.

Fonte: Secretaria do Governo do Estado de São Paulo⁴.

Quando políticas educacionais determinam que apenas uma língua nomeada, dentre as múltiplas oportunidades linguísticas disponíveis ao redor do globo, seja capaz de formar um cidadão sob uma perspectiva global, compreendemos que é o momento de transver o que está turvado para que se prevaleça a democracia e a justiça social, de pensar em justiça cognitiva, justiça histórica para promover solidariedade social (SANTOS, 2021). Se atentarmos aos termos de Santos (2021), cada uma das justiças citadas busca promover uma igualdade ética com reparos no âmbito da história e sustentam a participação igualitária dos povos, das

¹ Disponível em: < <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/> >. Acesso em março de 2022

² Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7697800>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

³ Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/volta-aulas-escolas-da-rede-estadual-iniciam-2022-com-turmas-de-ingles-tecnologia-e-projeto-de-convivencia-para-criancas/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

⁴ Acesso em março de 2022

línguas, dos gêneros, dos conhecimentos e dos corpos que foram apagados por um passado que ainda se reflete em nós em decorrência da colonialidade.

Desde 1988, com a promulgação da nova constituição do Brasil, após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985), as diversas leis do Brasil foram sendo pensadas para buscar o acolhimento de todos os brasileiros e para possibilitar equidade em relação ao acesso desses cidadãos aos bens sociais comum. Até bem recentemente, é importante ressaltar, governos, sociedade civil e acadêmicos da Educação vinham empreendendo esforços conjuntamente para construir políticas públicas que atendessem aos anseios da jovem república que renascia após vinte anos de ditadura militar. Porém, a partir de 2016, uma modificação nos rumos políticos do país fez estagnarem e até retrocederem os projetos de avanço em diversas áreas, incluindo a Educação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento orientador dos currículos das escolas no território nacional brasileiro desde 2017, por exemplo, orienta que a disciplina Língua Inglesa deva integrar o ensino fundamental II. Com o intuito de possibilitar um caráter formativo para a disciplina, a BNCC “inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241). Esse documento, porém, define a língua inglesa como a única língua nomeada capaz de cumprir o papel de promover que os aprendizes desenvolvam a habilidade de se comunicar como cidadãos globais, e afirma que essa língua “obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (p. 261).

Além dessas sinalizações de discurso único nas políticas públicas de educação linguística para o ensino básico no Brasil, percebi que a Universidade, como um espaço de formação, ainda precisa intensificar o diálogo com as diversas áreas de atuação às quais os profissionais, egressos de seus cursos, podem pertencer.

Na formação do profissional de línguas, tema desta pesquisa, além do discurso de exclusividade da língua inglesa nos currículos da educação básica (níveis Fundamental e Médio), percebemos uma lacuna nas licenciaturas quanto às especificidades das diversas modalidades da educação básica – educação do campo, educação quilombola, educação de jovens e adultos, educação indígena, etc – um distanciamento de diálogos nesses territórios para o ensino de inglês. Tanto a BNCC quanto as políticas educacionais das secretarias estaduais e prefeituras precisariam transcender a ideia da monocultura do saber e da escala dominante (SANTOS, 2021) porque ambas as perspectivas desprezam as multiplicidades.

A ausência do reconhecimento das várias modalidades na formação inicial dos discentes de Letras somada às políticas públicas que privilegiam a língua inglesa nos currículos sinalizam um olhar colonialista na orientação oficial para o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras. Como Santos (2021) advoga, “o reconhecimento da diversidade dos conhecimentos e das línguas implica, por sua vez, o reconhecimento da diversidade ontológica, dos modos de ser e conviver” (p. 273). Por isso, é necessário que paradigmas do Norte Global sejam transpostos em prol do reconhecimento e valorização de modalidades que têm sido historicamente esquecidas ao se tratar do conceito de “línguas estrangeiras”.

A presente investigação, assim, parte da constatação da urgente necessidade de reflexão e (re) construção de saberes e práticas pedagógicas no que tange à formação dos professores de línguas, especificamente dos professores de Língua Inglesa na região metropolitana do RJ. A partir dessa reconstrução, cheguei até a elaboração deste trabalho buscando contribuir para a possibilidade de uma formação de futuros profissionais de línguas que não se ocupe em fortalecer paradigmas persistem em serem reforçados pela colonialidade.

Meu lócus de enunciação

Assimilando a importância em reconhecer as vozes que estão produzindo conhecimento, será apresentado neste espaço um pouco sobre o meu percurso como pesquisadora.

Catherine Walsh (2015), refletindo sobre o trabalho de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, relatou que, uma vez, ao escrever ao autor sobre as incertezas dos caminhos a serem seguidos como pesquisadora, recebeu a seguinte resposta, “[...] apenas ande. Caminhe perguntando e questionando”⁵ (p. 11 – tradução nossa). Refletindo sobre a minha trajetória nas diversas instâncias que a compõem, percebo que a reconstruo no caminho através de uma autorreflexão e autoquestionamento, assim como Freire sugeriu à Walsh. Esse caminhar observando, questionando, refletindo e tentando transver paradigmas coloniais para então conhecer e reconhecer que não há linearidade no mundo e que só há subsistência nas pluralidades é o que me move como pesquisadora.

Ao observar a minha formação enquanto professora de Letras-Inglês/Português e literaturas, minha experiência como professora bilíngue e mestranda em Educação, comecei a questionar aspectos que, embora essenciais de serem adereçados ao longo da formação inicial de um professor de línguas, não foram contemplados no decorrer da minha licenciatura. Destarte, minha trajetória vem sendo modificada ao passo que me permito compreender o quão necessário é reconhecer que coabitamos um espaço fluido, plural, que tem potência na horizontalidade. Dessa forma, “[...] assistindo à imersão dos significados em cujo processo vai se tornando também significador crítico [...]” (FREIRE, [2020] p.65), percebo que a essência de minha criticidade tem sido fundamentada a partir do processo de conhecer e me reconhecer como um sujeito que percebe a educação como um rio que segue o seu caminho fluindo o seu curso de forma aprazível até se incorporar junto a um grande mar, seguindo por caminhos ainda desconhecidos, porém maiores.

Assim, no desenvolvimento de minha criticidade, no forjar da minha identidade como profissional da educação, comecei a conceber como imprescindíveis valores, tais como, democracia, defesa dos direitos humanos, respeito ao meio ambiente, respeito mútuo a todas as gentes, construção de um ambiente democrático e cooperativo como princípios que precisam ser contemplados no decorrer da formação dos profissionais de educação, uma vez que esses profissionais estão sendo formados para atuar em salas de aulas heterogêneas, em diversas instituições e modalidades de ensino com especificidades distintas. Diante disso, é fundamental que a formação inicial do professor de línguas desnude esses estereótipos e outorgue visibilidade às modalidades silenciadas ao longo dos quatro anos de formação inicial do discente de Letras.

A partir de minhas leituras, inferências e interpretações iniciais, perguntas como as destacadas a seguir emergiram I.O que deve ser ensinado para que se formem professores de línguas que transcendam a visão colonizadora da língua inglesa?; II.Quais conhecimentos devem ser essenciais para que o professor em formação construa uma identidade profissional que valorize a multiplicidade identitária em sala de aula?; III.Em quais modalidades de ensino esses futuros professores de línguas estão sendo preparados, pelos cursos de Letras, para atuar?. Essas perguntas forneceram suporte na elaboração dos objetivos desta pesquisa ao estimularem uma reflexão sobre a necessidade de se pensar a formação dos futuros profissionais de línguas.

⁵ [...] just walk, to walk questioning and asking.

A universidade não divulgou em suas plataformas oficiais o ano de criação de seu curso de Letras. O número do corpo docente do curso de Letras/Português/Inglês também não fora informado. A matriz disponível para consulta pública na plataforma oficial da universidade é a versão do ano de 2018.

Inauguração do curso de Letras: não informado

Número de docentes: não informado

Ano versão da ementa: 2018

Universidade Amarela

A Faculdade de Letras da Universidade Amarela foi criada em 1968. O curso de Letras Português/Inglês é composto por cinquenta e cinco (55) docentes⁶. A matriz disponível para consulta pública plataforma oficial da universidade é a versão do ano 2020.

Inauguração do curso de Letras: 1968

Número de docentes: 55

Ano versão da ementa: 2020

Universidade Marrom

A universidade não divulgou em suas plataformas oficiais o ano de criação de seu curso de Letras. O curso de Letras /Português/Inglês é composto por 34 (trinta e quatro) docentes. A matriz disponível para consulta pública na plataforma oficial da universidade é a versão do ano 2012.

Inauguração do curso de Letras: não informado

Número de docentes: 34

Ano versão da ementa: 2012

Universidade Roxa

O Instituto de Letras da Universidade Roxa foi inaugurado em 1946. As plataformas oficiais dessa instituição não apresentaram dados - até o período da escrita desta dissertação - em relação ao número total de discentes ou do corpo docente. A matriz disponível para consulta pública na plataforma oficial da universidade é a versão do ano de 2018.

Inauguração do curso de Letras: 1946

Número de docentes: não informado

Ano versão da ementa: 2018

Universidade Grená

O Instituto de Letras da Universidade Grená foi criado em 2009. O corpo docente do departamento de Letras é formado por 30 (trinta docentes). A matriz disponível para consulta pública na plataforma oficial da universidade é a versão do ano de 2020.

Inauguração: 2009

Número de docentes: 30

Ano versão da ementa: 2020

Universidade Cinza

O Instituto de Letras da Universidade Cinza foi criado junto à Faculdade de Filosofia e Ciências do Instituto La-Ffayete em 1941. O curso de Letras /Inglês/Literaturas⁷ é composto

⁶ O número de docentes investigados nesta e nas demais instituições é referente apenas às disciplinas específicas dos cursos de Letras, não contemplando as disciplinas das áreas da Educação.

por doze (12) docentes. A matriz disponível para consulta pública na plataforma oficial da universidade é a versão do ano de 2015.

Inauguração do curso de Letras: 1941

Número de docentes: 12

Ano versão da ementa: 2015

Os perfis das comunidades investigadas são variados em relação à criação e à estrutura do curso de Letras – Inglês ofertado, assim como ao acesso aos bens culturais e aos tipos de transporte público próximos à localização das instituições. Para oportunizar equidade nos currículos dos cursos de Letras, consideramos importante que aspectos de mobilidade e acesso aos bens culturais regionais sejam apreciados ao longo do período de formação do professor, para enriquecimento da formação de profissionais críticos e éticos. Reconhecemos que a disparidade geográfica pode interferir nos espaços de aprendizagem, uma vez que, no estado do Rio de Janeiro, a maior oferta de bens culturais se concentra em regiões específicas. Assim, pode ser mais desafiador pensar em assistir uma peça de teatro, por exemplo, como elemento curricular de formação quando a universidade não está localizada próximo a esses espaços, e, provavelmente, tampouco seus alunos.

Metodologia

Esta dissertação é um relatório de pesquisa com abordagem qualitativa e finalidade exploratória desenvolvida a partir do método de análise documental. A pesquisa qualitativa há muito tem garantido o seu espaço na Academia em sua validade e fidedignidade, uma vez que se preocupa em compreender e descrever a manifestação de fenômenos sob uma perspectiva macro, se atentando aos procedimentos e implicações na esfera atual. Com seu fim exploratório, a pesquisa não tem intenção de testar ou provar uma hipótese, mas sim de explorar o tema, o fenômeno para compreender mais profundamente. No caso desta investigação científica, essa abordagem se mostrou satisfatória, já que, mesmo não havendo profusão quantitativa de dados, a fidedignidade se faz garantida através da análise de documentos oficiais, a saber: 1) as matrizes curriculares das universidades investigadas; 2) decretos de educação vigentes; e 3) portais digitais oficiais das instituições.

A “pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno” (JUNIOR et.al, 2021, p. 42); dessa forma, para compor o corpus de análise desta investigação, nos debruçamos sobre decretos, leis, matrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras – Inglês investigados.

As matrizes curriculares dos cursos de Letras foram investigadas congruentemente à necessidade de se estabelecer formações docentes que tratem de constituir profissionais atentos à urgência de se estabelecer uma educação decolonial a partir do local onde as universidades estão situadas. As reflexões e análises, por sua vez, foram organizadas a partir da leitura do Decreto 8.752/2016, documento sistematizado durante o segundo mandato da ex-presidenta da República, Dilma Rousseff, e que trata da política nacional de formação dos professores da educação básica. Nele são estabelecidos os princípios que estruturam a formação docente, os objetivos, a organização e o planejamento estratégico de implementação e acompanhamento em nível nacional.

⁷ Dentre as instituições investigadas está é a única que não oferece habilitação em Língua Portuguesa juntamente com a de Língua Inglesa.

Esse decreto determina que a formação docente esteja alinhada ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 24 de junho de 2014, dois anos antes. É possível compreender que havia uma movimentação naquela gestão para que houvesse integração entre os projetos que tratavam de orientar diretrizes educacionais, para manter a progressão dessas políticas sem tratar delas isoladamente. O documento apresenta avanços em relação a orientações legais anteriores pois não compreende o trabalho docente sob uma demanda meramente quantitativa, mas busca promover espaços de aprendizagens, valorizando princípios que favorecem um ensino horizontal com uma compreensão de valorização à multiplicidade, fomentando a ética; os profissionais da educação como protagonistas no processo de formação educativa; suscita a importância de possibilitar formação continuada para todos os profissionais que estão envolvidos no processo educativo (ver o art. 2º I, VIII, XIII).

Outro ponto alto desse documento é o fato de tratar as diretrizes que fomentam a formação dos alunos licenciandos de forma amplificada e humanizada, sendo, portanto, um ofício organizado de forma coerente a tratar a autenticidade dos docentes e discentes em prol de uma educação democrática e ética. Por esse motivo, escolhemos esse decreto para estabelecer um referencial de formação docente que se aproxima dos princípios educacionais de teorias decoloniais, bases teóricas desta investigação.

No âmbito do documento, nos detivemos, mais especificamente, nos princípios de formação docente propostos pelo Art. 3, § VI, destacados abaixo.

VI – promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de *democracia*, com a defesa dos *direitos humanos*, com a *ética*, com o *respeito ao meio ambiente* e com *relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo*.

(BRASIL, 2016, art. 3º, § VI – grifos

meus)

Os princípios de formação docente apontados no decreto 8752/16 enfatizam justiça social, e, assim, se articulam com as propostas decoloniais de valorizar todos os sujeitos independentemente de sua raça, cor, gênero, religião e injustiças históricas. Também, os valores reforçados no decreto tratam de ética, respeito mútuo e promoção de um ambiente cooperativo que estão contidos nos pressupostos dessa perspectiva. Além de valorizar a multiplicidade e a autonomia dos professores, prioriza o respeito aos sujeitos promovendo um ambiente inclusivo e cooperativo.

Embora o documento legal referente nesta pesquisa não tenha sido revogado, este sofre apagamento, uma vez que a lei nº. 13.415/2017, que implementa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, desprestigia o documento ao orientar formação de professores e base curricular para o ensino básico em sentidos drasticamente opostos estabelecendo normas padronizadas às modalidades de ensino, e negligenciando, assim, saberes locais. Escolhemos utilizá-lo por ser um documento legal orientador da formação docente no Brasil, construído coletivamente há menos de dez anos, e que, provavelmente, não fosse o golpe parlamentar de 2016 estaria ainda sendo estimado. Também a partir de 2017, entrou em vigor outro documento orientador de formação docente, o BNC-Formação, sobre o qual não iremos discorrer nesta pesquisa, uma vez que não se coaduna com princípios éticos, democráticos e justos que defendemos aqui como essenciais a uma sociedade não opressora. Em nossa perspectiva, o BNC-Formação se configura um simples manual de treinamento para que professores sejam aplicadores da BNCC.

Procedimentos metodológicos

Compreendendo que uma análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (JUNIOR et.al, 2021, p. 38), utilizamos 6 (seis) organogramas curriculares e 5 (cinco) ementas dos cursos de Letras das comunidades investigadas, que estavam disponibilizadas nos canais oficiais das instituições. Esclareço que o número de ementas foi inferior ao número de organogramas, pois as observações sobre a Universidade Amarela foram baseadas exclusivamente em seu organograma curricular uma vez que até o momento da composição do trabalho a ementa dessa instituição não havia sido disponibilizada em suas plataformas digitais.

A pesquisa documental foi desenvolvida a partir das etapas expostas por Cellard (2008): 1) uma análise preliminar; e 2) a análise propriamente dita. A análise preliminar constituiu-se a partir de uma examinação crítica quanto à confiabilidade dos dados, da disposição do acesso e dos interesses pertinentes aos objetivos e hipóteses que foram sendo construídas no decorrer deste trabalho. Em seguida, após o levantamento desses dados, analisamos cuidadosamente as matrizes e ementas de cada instituição investigada a fim de apurar as seguintes informações: 1) as subáreas mais contempladas a partir da distribuição e quantitativo de disciplinas ofertadas (Linguística, Literatura, Ensino); 2) as modalidades de atuação profissional além da regular urbana contempladas nas matrizes curriculares (tais como educação quilombola, educação do campo, educação indígena, educação inclusiva e bilinguismo); e 3) o potencial decolonial das disciplinas ofertadas nos currículos.

Vale um esclarecimento quanto ao item 3 que denominamos como *potencial decolonial*. Esse aspecto é uma interpretação minha como pesquisadora da perspectiva decolonial acerca das possibilidades de trabalho com abordagem decolonial mesmo que não esteja evidente nos nomes das disciplinas. A partir do objetivo da disciplina tentei inferir se a disciplina busca ou não transcender o que é sugerido em seu nome, dialogar com perspectivas comumente excluídas dos currículos por não serem compreendidas como saberes formais e contemplar os princípios apresentados no art. 3, § 6, do decreto 8752/16. Essa investigação do que chamo potencial decolonial se fez importante, uma vez que compreendemos que as ementas, muitas vezes, demoram para serem atualizadas em documento legal e publicável ao grande público, mas mesmo assim, o docente-pesquisador da formação de professores de inglês pode, como agente, ressignificar a proposta disciplinar e oportunizar diálogos horizontais em disciplinas que ainda não apresentam esse potencial nominalmente.

Sendo assim, o primeiro passo foi organizar e analisar o fluxograma curricular dos cursos de Letras Inglês das Universidades investigadas e, posteriormente, as ementas. Em seguida, comparei as ementas com as disciplinas ofertadas a fim tornar essa etapa ainda mais representativa para a etapa seguinte do trabalho. Logo depois, contrastamos os dados obtidos com intuito de fornecer referências coerentes e assertivas relacionando-as às informações que buscamos coletar na primeira etapa da pesquisa.

Desta forma, o processo de levantamento de dados se organizou da seguinte forma:

1. Organização e análise do fluxograma;
2. Organização e análise das ementas;
3. Análise comparativa dos dados levantados nas etapas 1 e 2.

A partir dos dados gerados, dividi a pesquisa em duas grandes áreas – currículo e decolonialidade – originando a composição deste trabalho. O capítulo 1 discute a perspectiva decolonial como possibilidade de transver o imaginário coletivo da colonialidade que cerca o paradigma ocidental de sociedade e reconstruir saberes e olhares, de modo que os professores de línguas egressos possam oportunizar outros paradigmas em suas aulas para construir aulas de inglês na busca da ética, justiça, respeito mútuo e pluralidade que são preceitos contidos no

decreto 8752/16, no qual esta pesquisa está apoiada, para então difundir outras epistemologias possíveis a fim de corporificar a formação dos professores de inglês. O capítulo 2 tratou de expor conceitos do currículo e seu papel na formação do profissional de letras-inglês que será habilitado a atuar em diversas modalidades da educação e em diferentes regiões geográficas, ou seja, em diversos mundos e espaços educativos⁸. O capítulo 3 apresentou as análises de dados que foram estruturadas a partir da investigação das ementas e fluxogramas a fim de identificar potenciais decoloniais nas disciplinas que já estão incorporadas aos currículos das comunidades que foram pesquisadas. A última parte da pesquisa contemplou as considerações finais interconectando as reflexões apresentadas ao decorrer do trabalho.

1 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DECOLONIAL

1.1 Conceitos de decolonialidade

A criação do grupo Modernidade e Colonialidade – M/C –, no final dos 1990, por intelectuais oriundos de lugares considerados de desprestígio científico⁹ pelas lentes ocidentais destinava seu enfoque de pesquisa a promover a discussão de outras epistemologias para assuntos concernentes à pluridiversidade dos sujeitos, dos pensamentos e da política. A partir de interlocuções com distintas áreas de conhecimento, abriram-se caminhos para o reconhecimento de outros paradigmas e, com isso, novas concepções e vocabulários têm sido (re) criados sob óticas decoloniais.

Essa prática busca transcender epistemologicamente o pensamento que tende à universalidade histórica; para isso, busca evidenciar através da palavra “colonialidade” toda postura que apaga a capacidade de manifestar outras humanidades sejam elas ligadas ao pensamento, gênero, credo, à raça, política e ancestralidade ou às convenções que foram se tornando verdades devido à opressão de saberes que não eram considerados como válidos em determinado período da história da humanidade.

A perpetuação desses modos de ver e significar o mundo nas sociedades que sofreram o colonialismo histórico do século XVI foi chamada de colonialidade. A colonialidade, como sugere Pessoa (2022), pode ser considerada como nós que foram constituídos ao longo da história para atar determinados dogmas, visões e compreensões como um padrão a ser seguido dentro de uma organização social. O desate desses nós precisam ocupar um lugar consciente e urgente nas políticas públicas para que se rompam os limites geográficos e as fronteiras “na busca pelas semelhanças, pelo diálogo e pelas múltiplas realidades e epistemologias” (SILVA

⁸ O tema foi escolhido a partir do trecho repleto de sensibilidade rumo à coexistência de múltiplos entendimentos de Krenak (2020) “devemos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem”. “[...] esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar” (p. 69).

⁹ O desprestígio científico é desencadeado pela linha abissal (SANTOS, 2020) que separa o conhecimento do Norte Global como de grande influência intelectual enquanto o Sul Global ocupa o outro lado da linha sem ou com quase nenhuma notoriedade e relevância para a visão ocidental. Quijano (2000) postula que as raças concebidas como inferiores pela concepção ocidental não são tratadas como “sujeitos racionais” (p.221 – tradução nossa), são apenas “objetos do conhecimento ou de dominação e exploração” p.221 – tradução nossa).

et.al, 2018, p. 77) no âmbito da produção de conhecimento, da gestão política, de questões de preservação ambiental e na valorização dos múltiplos corpos que comungam socialmente. Dessa forma, há urgência em se propiciar mudanças de mentalidades que foram incutidas em nossos imaginários em decorrência das narrativas eurocêntricas que serão apresentadas mais adiante (SILVA, 2021).

Quijano e Wash (2018) consideram que um dos argumentos acerca da ideia de universalidade histórica recai sobre “a hipótese de uma única origem” (p. 215) de existência das civilizações, pois esta privilegiaria a concepção da centralidade da Europa, o eurocentrismo. Com isso, seria reforçada uma visão binária e, conseqüentemente, a ideia de uma raça, um idioma e um gênero superiores. De certo, era necessário que essas problemáticas fossem adereçadas de tal forma que dessem conta de evidenciar os silenciamentos, preconceitos, exploração e violências que maracaram e continuam marcando de forma direta ou indireta memórias, histórias, culturas e conhecimentos de povos que foram e ainda são considerados inferiores (ver SANTOS, 2020; QUIJANO, 2000; KREKAK, 2020), perpetuando a ideia colonial do século XVI, instaurando a colonialidade. Segundo Grosfoguel (2006), a “colonialidade nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo com o fim de administrações coloniais produzida por culturas e estruturas coloniais dentro do sistema mundial moderno/colonial capitalista”¹⁰ (p. 24 – tradução nossa).

A perspectiva decolonial¹¹ caminha em direção à desconstrução de pensamentos que foram — e, ainda permanecem — impostos aos povos subalternizados desde a modernidade. Para Mignolo (2001) “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não uma derivação dela” (p. 26 – tradução nossa)¹². Ela se caracteriza como o “lado invisível e constitutivo da modernidade” (QUIJANO, 1989 apud MIGNOLO, 2007, p. 451); desse modo, a colonialidade pode ser compreendida como um processo que transpõe a noção de tempo e espaço, uma vez que ele não é composto apenas por um período específico, linear e ostensivo, ou seja, um momento pré-determinado da história. Como pontua Menezes de Souza (2019), “a história é um processo. Não estamos todos em um mesmo momento na história. Nós nos movemos em ritmos diferentes” (p. 12).

À medida que posturas desiguais¹³ continuam sendo partilhadas em nossas relações humanas, existe a necessidade de fazer o caminho inverso, possibilitar e abraçar desconstruções e traduções (MENEZES DE SOUZA, 2019). Essas desconstruções podem ser contempladas a partir do que Mignolo (2007) propõe com o seu termo de-linking, uma mudança decolonial epistêmica que possibilita “uma outra universalidade, isto é a pluridiversidade como um projeto universal” (p. 453) (ver MIGNOLO, 2007) dialogando com a ideia de Santos (2021) sobre tradução intercultural (ver SANTOS, 2021). Essa tradução seria um resgate de “convergências, sinergias, complementariedades que permitam articular lutas pelo respeito e exercício dos direitos humanos, de humanos e não humanos, e pela imposição do dever de os defender, de os não violar nem ser cúmplice de quem os viola” (p. 272).

No Brasil pesquisas sobre decolonialidade também vêm sendo realizadas. Hoje, o professor sênior da USP, Lynn Mario Menezes de Souza é um dos principais nomes da

¹⁰ Coloniality allows us to understand the continuity of colonial forms of domination after the end of colonial administrations, produced by colonial cultures and structures in the modern/colonial capitalist world-system.

¹¹ Nesta Pesquisa utilizamos também os termos paradigma e prática decolonial para se referir à perspectiva decolonial, pois compreendemos que esses vocábulos concebem princípios decoloniais.

¹² “coloniality is constitutive of modernity, and not derivative of it”.

¹³ Ao utilizar esse termo buscamos abranger as mais diversas formas de silenciamento, exclusão e preconceito, sejam elas de exposição cultural, histórica, de raça, política, gênero ou religiosa.

decolonialidade no país. Sua pesquisa versa com os termos “tradução, corporalidade e criatividade”¹⁴ (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 13) para reconhecer e evidenciar o lócus de enunciação e os conhecimentos situados dentro do tempo e espaço que são concebidos (MENEZES DE SOUSA, 2019). Menezes de Souza discute a importância de se abrir para outros imaginários e destaca o quão potente pode ser o processo de tradução para a humanização e valorização dos sujeitos cujos conhecimentos diferem dos nossos próprios, “nós tentamos entendê-lo de uma maneira colaborativa e não de uma maneira de exclusão do outro ou de preferenciar um ao outro”¹⁵ (p.13 – tradução nossa). Ademais, suas pesquisas no campo da decolonialidade são atreladas à ideia de solidariedade que segundo ele é uma forma de compreender a multiplicidade como igualitária e não sobreposta por estigmas de superioridade.

A decolonialidade pode ser apontada como uma prática transgressora perante o modelo epistemológico moderno que nos tem sido imposto desde o século XVIII. Um olhar cartesiano se atentaria à definição do termo transgressor que é composta pelos verbos infringir e violar. Uma percepção limitada compreenderia esses significados conectados a sentidos estritamente negativos – violação de regras, infração de alguma lei. Porém, a proposta é um desvincular essa relação de compreensão binária da palavra e apresentar outras possibilidades, novos sentidos para esse termo como uma proposta de uma prática transgressora.

O entendimento da palavra transgressão que orienta este trabalho dialoga com a percepção necessária de uma ruptura epistêmica (MIGNOLO, 2009), ao compreender que nenhum conhecimento parte de um ponto nulo na história; desconstruir significados que foram determinados para usos ou tons específicos, como o verbo transgredir, e reconstruí-los a partir de novas vivências e novas subjetividades torna-se essencial para contrapor ideias da modernidade. A transgressão é uma possibilidade de superar algo que já não lhe é suficiente; realizá-la a partir de um movimento sempre horizontal porque parte de um olhar crítico acerca dos universos que coabitamos, das trocas de experiências. A partir disso, torna-se necessária a expansão de realidades e perspectivas.

Uma prática transgressora possibilita uma abertura para a construção de novos conhecimentos, uma percepção outra sobre visões que ocupam o lugar de verdades universais atravessadas pela modernidade. A prática transgressora pode ser uma revisitação à história a partir das marcas que nos constituíram ao longo de nossa trajetória como sujeitos sociais. Uma releitura crítica sobre os pensamentos que organizam a sociedade suscita um olhar para a ancestralidade, para as nossas raízes. Como afirma Freire (1997), “ninguém deixa o seu mundo adentrado por raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (p.45). As memórias que marcam os nossos corpos nos campos físico e espiritual podem estar embaçadas dada a historicidade que constitui narrativas imperialistas experimentadas ainda hoje no período que a modernidade crítica do Sul global compreende como pós-colonial (GROSFOGUEL, 2013).

A concepção de que habitamos uma sociedade pós-colonial é uma reprodução de uma ideia eurocêntrica de que “só há uma tradição epistêmica para se alcançar *A Verdade e a Universalidade*”¹⁶ (GROSFOGUEL, 2013, p. 66 – grifos do autor). Dessa maneira, a forma como habitamos este mundo, como nos comportamos, os ideais, os conceitos que reproduzimos são moldados por verdades da filosofia ocidental, a “ego-política do pensamento” (GROSFOGUEL, 2013, p.78) que caracteriza a produção do pensamento

¹⁴ “Translation, bodyness and creativity”.

¹⁵ “We try to understand it in a collaborative manner and not in a manner of excluding one or giving preference to another”.

¹⁶ There is one sole epistemic tradition from which to achieve Truth and Universality.

ocidental como a única forma de validar um conhecimento, uma verdade (GROSFOGUEL, 2013).

1.2 “Identificar, Interrogar e Interromper”: os três Is da decolonialidade

Para apontar a decolonialidade como uma prática transgressora, primeiramente, se deve refletir acerca dos pressupostos de uma prática transgressora, os fatores que transformam uma determinada prática em transgressora, para então, relacionarmos à decolonialidade.

Menezes de Souza (2020) adverte que a colonialidade mora em nós e que é preciso um exercício contínuo, atento e ativo para dismantelar o estabelecido e permitir que a transformação aconteça. Segundo o autor, a atitude decolonial, em suas diversas demandas locais, vai sempre exigir três passos imprescindíveis: 1) identificar a colonialidade quando ela se apresenta concreta nas diversas áreas da vida contemporânea; 2) após identificar, é mister interrogar a colonialidade que nos atravessa; 3) por último, é necessário interromper o ciclo de colonialidade.

O identificar abrange detectar a linha abissal (SANTOS, 2016) que divide os pensamentos modernos ocidentais “do lado de lá” do Norte global dos pensamentos dos grupos apagados “do lado de cá”, do Sul global que abarcam o imaginário coletivo que é embaçado pela busca do poder em uma organização social neoliberal que reforça forças simbólicas através da supremacia europeia, branca, heterossexual, católica e protestante. Para Menezes de Souza (2019), a identificação é crucial para formar possibilidades outras que permitam outras visões e cosmovisões (KRENAK, 2020). A partir do elo entre a identificação e a criticidade, a próxima atitude decolonial é a interrogação. Uma vez que as linhas abissais forem identificadas, é necessário interrogar, questionar por que tais linhas abissais excluem determinados corpos, sob quais perspectivas?; para então interrompê-las. O interromper pressupõe um ato contínuo, uma vez que carregamos a colonialidade constantemente em nossas relações, pensamentos e corpos em virtude das marcas que sustentamos ao privilegiar um povo, um conhecimento em detrimento a outro. Portanto, não é uma ação que uma vez tomada nunca mais poderá tornar-se evidente, já que “fomos colonizados, perpetuamos o processo colonial com suas injustiças e desigualdades e não há como nos descolonizar da noite para o dia” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 20). A essas três ações objetivas de intervenção na colonialidade – identificar, interrogar, interromper - tenho chamado de “os três Is de Menezes de Souza” ou “os três Is da decolonialidade”, que consideramos fundamentais para a existência ativa e crítica no mundo moderno.

Bem como o movimento de propiciar que outras perspectivas também sejam ouvidas, a decolonialidade busca transpor a noção acerca da “arquitetura hegemônica do conhecimento”¹⁷ (MIGNOLO, 2018, p. 212), portanto, a decolonialidade se apresenta como uma opção transgressora de existência no mundo. Posto isso, é importante compreendermos que a opção decolonial representa uma “crítica do eurocentrismo a partir dos conhecimentos subalternizados e silenciados”¹⁸ (GROSFOGUEL, 2013, p.65). Por isso, a necessidade de

¹⁷ The hegemonic architecture of knowledge.

¹⁸ A decolonial critique (which represents a critique of eurocentrism from subalternized and silenced knowledges).

refletir sobre a produção de conhecimento e práticas que nos constituíram como sujeitos. Embora saibamos que a produção de conhecimento é sempre parcial (GROSFOGUEL, 2013), é imprescindível determinar o lócus de enunciação – a geopolítica (DUSSEL, 1977) e corpopolítica¹⁹ (GROSFOGUEL, 2013) para que o enunciador seja identificado como um corpo que existe e por isso ele é válido e autêntico. Considerar a geopolítica e a corpopolítica pode ser um caminho para descentralização da produção de conhecimento.

Para Mignolo (2009[2021])²⁰, a geopolítica do conhecimento e do corpo caminham concomitantemente, “quem e quando, por que e onde o conhecimento é gerado” (p.26). À medida que esse sujeito é localizado, apresentando a sua identidade, o seu saber regional, a filosofia e a ciência ocidental se distanciam, pois não impera mais a exclusividade da mensagem a ser comunicada, mas a humanidade dos sujeitos subalternizados localizados, silenciados, escondidos e apagados como enunciadores capazes de produzir conhecimentos válidos a rigor científico sob a ótica ocidental. Esse movimento é caracterizado por Mignolo como desobediência epistêmica, ou seja “ desvincular-se da visão da epistemologia do ponto zero” (2009 [2021], p. 26).

Através da decolonialidade, a concepção acerca da produção de conhecimento pode ser expandida, pois ela busca tornar saberes subalternizados – raça, etnicidade, saberes locais, gênero, corpos- visíveis a partir do entendimento de e para com o Sul global. Sendo assim, a decolonialidade busca articular uma crítica à forma de “organização política e econômica que constitui o capitalismo como um sistema global promovendo discussões sobre a colonialidade que permanece nas instâncias sociais ainda hoje” (GROSFOGUEL, 2013, p. 66).

Assim sendo, a decolonialidade se ocupa em revelar injustiças sociais que foram embaçadas pelos ideais de universalidade da modernidade, uma prática que exige ações críticas para transgredir a colonialidade em suas diversas facetas que habitam em nós.

Com esse papel transgressor que a decolonialidade pode ocupar é importante trazê-lo para os espaços de aprendizagem. Um caminho possível pode ser proporcionar conexões entre a decolonialidade e a formação inicial de professores de línguas, as salas de aula de licenciatura. Assim, os currículos dos cursos de licenciatura mantêm um território vasto para possibilitar diálogos decoloniais entre as diferentes áreas do conhecimento que habitam esses documentos.

1.3 Formando professores de inglês decoloniais

Quando se pensa na formação do professor de Língua Inglesa considerando a decolonialidade se faz necessário o romper de abordagens e estereótipos que reforçam a colonialidade. Um deles é a ideia do monolinguismo que será tratada nesta seção.

O monolinguismo é um tema recorrente nas pesquisas de ensino de inglês, e é um paradigma que precisa ser superado para que o aprendizado de uma outra língua não seja vertical e fixo. Decidimos abranger nesta seção por considerarmos que a ideia de uma comunidade monolíngue seja em decorrência de marcas da colonialidade que subsistem nos currículos de Letras.

García (2019) aponta que a colonialidade de poder contemplou

somente aqueles os quais estavam no topo da classe social colonial foram privilegiados com o aprendizado de inglês e participação como cidadãos da segunda classe na vida da colônia. Os outros não eram reconhecidos como falantes legítimos.

¹⁹ Geo-political and body-political.

²⁰ Artigo traduzido por Isabella B. Veiga, 2021.

A imposição da língua nomeada reconhecida como inglês era uma ferramenta importante para a colonização e opressão de muitos.

(GARCÍA, p. 155 – tradução nossa)

21

Trabalhos nas áreas de Sociolinguística e Linguística Aplicada evidenciaram que a linguagem é um processo mais fluído, híbrido e instável do que fora compreendido no início das pesquisas em linguagem (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). A partir de então, olhares mais expandidos possibilitaram outros entendimentos, resultando em outras terminologias tais como, translinguagem (GARCIA; WEI, 2014), prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013) e polilinguismo (JØRGENSEN, 2008). Apesar disso, ainda há paradigmas que precisam ser transpostos junto ao entendimento sobre o ensino de línguas a partir das epistemologias do sul.

Segundo Pennycook e Makoni (2020), se conserva o equívoco em observar o impacto das tradições e mudanças do norte global nas abordagens das epistemologias do Sul. Os autores apontam que essa posição reforça o Norte como o produtor dos conhecimentos a serem seguidos pelos demais sujeitos. Pennycook e Makoni (2020) propõem um “*entanglement*” entre as duas perspectivas na área de Linguística Aplicada para que seja possível “fornecer descrições sutis nas estruturas do Norte Global [...]” (p. 123)²². Semelhantemente, os autores discutem que não se deve desvincular totalmente das perspectivas ocidentais e tampouco interagir apenas com o Sul Global (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). O que se pretende atingir com a possibilidade de encontrar pontos de contato entre ambas as epistemologias é propor a ideia de uma decolonização linguística em progresso (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Para isso, é necessário “questionar a fim de refletir sobre quais possibilidades estão sendo excluídas enquanto novas ideias estão emergindo”²³ (p.136). Assim como Menezes de Souza (2020) propôs com os três “I’s” fundamentais, percebemos que a inserção de um olhar decolonial sobre as concepções linguísticas, políticas, ambientais, de raça e gênero são um processo contínuo de desconstrução, reflexão e aplicação em busca da promoção de novas ontologias.

Consoante essa concepção, percebemos o quão importante é o financiamento de pesquisas que considerem afirmar as epistemologias do sul competentes para pensar a respeito de práticas educacionais a partir do seu próprio eixo regional e cultural para que cosmovisões outras sejam contempladas. Daí se evidencia a responsabilidade que os programas de financiamento de estudo e pesquisas percebam com rigores decoloniais quais pesquisas serão fomentadas, visto que

o eurocentrismo nas ciências sociais não é apenas sobre como o das pesquisas acadêmicas tendem a ser na esfera social Europeia, mas também como este foco europeu social, deixa a vida social e o pensamento de outras comunidades e nações pouco estudadas, pouco conhecidas ou, pior, suprimida ativamente.

(RICHARDSON, 2018, p. 233 – tradução nossa)²⁴

²¹ Only those who were at the top of the colonial social class were given the privilege of learning English and participating as second-class citizens in the life of the colony. The others were not recognized as legitimate speakers. The imposition of the language named and recognized as English was an important tool for the colonization and oppression of many.

²² “also to provide nuanced descriptions of the frameworks from the Global North”.

²³ “to ask what possibilities are being excluded as new ideas are put forward”.

²⁴ “Eurocentrism in the social sciences is not only about “how the focus of academic work tends to be on European societal phenomena, but also how this focus on European social life leaves the social life and thought of other communities and nations understudied, unattended to or, worse, actively suppressed”.

Para reconhecer o potencial que as epistemologias do Sul agregam ao evidenciar a distribuição desigual da produção de conhecimento, é necessário refletir sobre o discurso hegemônico acerca da internacionalização da ciência. Sabe-se que a língua escolhida para publicação e avaliação de artigos e projetos é o Inglês, colocando em segundo plano as pesquisas que são desenvolvidas em outras língua(gens). Assim como Santos (2016) nos atenta em relação a uma orientação horizontal para que se seja possível transpor a monocultura do pensamento moderno a fim de possibilitar uma relação equilibrada em prol de um convívio justo para além do espaço geográfico Sul e Norte.

A produção de invisibilidades é assegurada pelas cinco monoculturas do pensamento moderno: a monocultura do saber e do rigor do saber cria o ignorante, a monocultura do tempo linear determina o residual, a monocultura da naturalização das diferenças legitima a classificação do inferior, a monocultura do universalismo abstrato demarca o que é local e estabelece a sua irrelevância e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista decreta o improdutivo.

(SANTOS, 2016, p. 18)

Ao encararmos que o número dos pesquisadores e pesquisas financiadas partem da estrutura do Norte global, somos aconselhados a observar tais motivações com cautela, pois “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente ou irrelevante” (SANTOS, 2021, p.287). Enquanto as epistemologias do Norte privilegiam ideias centralizadas, as perspectivas do Sul estão abertas a muitas interpretações (PENNYCOOK; MAKONI, 2020) tornando-se “um movimento contra o positivismo nas ciências sociais, um programa sobre relações com o território, uma proposta por um multilinguismo fluído, um projeto para assegurar que mais pesquisadores do Sul obtenham acesso aos mesmos privilégios dos acadêmicos do Norte e etc” (PENNYCOOK; MAKINI, p.134 – tradução nossa)²⁵. Em contrapartida, também é preciso levar em consideração que nem toda produção realizada a partir do Sul possa ser automaticamente considerada como autêntica e com rigor de valor, nem que toda produção acadêmica seja uma virada do Sul ou uma virada decolonial rumo à outras ontologias (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Assim sendo, é fundamental interpretar e analisar tudo cautelosamente sem estabelecer que todas as pesquisas que coabitem o Sul sejam inteiramente expressas com as motivações do Sul.

Nessa concepção é importante considerar que a questão de tempo e espaço precisa também ser contemplada pela perspectiva decolonial. Se observamos a noção de tempo e espaço que os indígenas possuem, por exemplo, podemos compreender que não é exclusivamente a ideia de um território definido e delimitado que determina os valores dos humanos. A noção de humanidade sob as interpretações indígenas é expandida, “pessoas coletivas, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo” (KRENAK, 2020, p. 28).

O coração, na tradição indígena, é “o pulsar de uma estrela na noite. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes” (JECUPÉ, 2020, p. 64). Com isso, toda nossa essência como coabitantes do Sul ou do Norte pulsa em um corpo responsável por ações em todas as esferas sociais e linguísticas da sociedade. Para que haja fluidez entre os órgãos, é preciso que o humano se abra para outras perspectivas, deixando a ideia da

²⁵ “a movement against positivism in the social sciences, a programme about the relations with the land, a proposal for fluid multilingualism, a project to ensure more scholars in the geographical South gain access to northern academic privileges and so on”.

“monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2020), pois pode ser necessário desaprender o que já é conhecido e conveniente em busca de possibilidades a serem desbravadas no mar do que ainda é desconhecido ou pouco creditado. É necessário “largar as armas do intelecto” (JECUPÉ, 2020, p. 64) moderno, colonial e monolíngue para ser possível a conexão com outras ecologias.

A monocultura do saber e do rigor do saber apresenta no âmbito da ciência moderna “critérios únicos de verdade e de qualidade estética” (SANTOS, 2002, p. 247), a monocultura da escala dominante por sua vez reduz tudo o que a modernidade capitalista concebe como universal e global à “não existência é produzida sob a forma do particular e do local” (SANTOS, 2002, p.249). Sendo assim, essa monocultura impede que o que é regional tome uma proporção global, protegendo o que foi determinado como global ou universal. Assim acontece com a ideia equivocada do monolinguismo que sufoca a plurilinguisticidade dos aprendizes.

Uma percepção decolonial acerca da potência que é trabalhar com ideias que abrangem e que não sufocam pode ser o caminho para um movimento baseado no respeito mútuo e na justiça social onde todos os sujeitos passam a ser compreendidos como produtores de aprendizagens, onde trocas horizontais ocupam lugar de primazia nas relações, nas interações sociais e na formação de profissionais, “centrarmos em relações, conexões, articulações, o local e o global deixam de ser escalas para serem mosaicos de relações entre ideias e entre práticas de dimensão adequada ao contexto e ao tempo em que ocorrem” (SANTOS, 2021, p. 272).

2 O CURRÍCULO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O currículo é um documento oficial que organiza as práticas pedagógicas da educação básica até o ensino superior, e ocupa um papel fundamental em todas as instituições de ensino. Por se tratar de um documento oficial, as orientações nele contidas são interpretadas como essenciais para a prática docente porque preestabelecem os conteúdos fundamentais para as diversas etapas de formação do sujeito durante sua vida escolar. Assim, o currículo ocupa uma posição de poder que molda a formação dos profissionais atuantes nas variadas áreas da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo trata de um território que está em disputas constantes por poder (ARROYO, 2019). Esta seção busca dialogar com os conceitos de

currículos para se conceber uma outra ótica em relação às disputas que permeiam esses documentos.

As instituições de ensino, na concepção de Michael Apple (2019), operam para distribuir valores ideológicos e conhecimento, assim como produzem o “tipo de conhecimento necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais” (p. 56). No entanto, nessas instituições, coexistem sujeitos (professores, pesquisadores, ativistas, curiosos) que buscam trabalhar entre as brechas quando não percebe ausências no que tange a diversidade de saberes, reconhecendo a importância de uma educação crítica. Por isso, o autor ressalta que não se engajar nessas tensões, é “esquivar-se da própria responsabilidade para com as vidas atuais e futuras de milhares de alunos que passam tantos anos nas escolas” (p. 57). Os fatores que, segundo o autor, interferem na organização, na compreensão e no controle dos efeitos sociais nos currículos são a reprodução cultural e econômica, relação de classe, gênero e raça que são fatores que são atravessados pela colonialidade.

2.1 Currículo e demandas sociais atuais

A perspectiva de currículo que discutimos nesta pesquisa é construída a partir do entendimento proposto por Silva (2005), ou seja, o currículo como um documento de identidade. Dessa forma, nossa proposta nas linhas a seguir é possibilitar um olhar situado em relação a algumas mudanças políticas que impactaram as propostas curriculares na educação brasileira nos últimos anos. Para tal compreensão, é significativo apresentar as ações antidemocráticas que culminaram em uma série de modificações legislativas que têm influenciado a educação brasileira. Urge discutir o retrocesso caminhando junto à colonialidade que tais alterações provocaram nesses currículos.

O cenário político brasileiro tem passado por momentos de profunda instabilidade no sentido da ética, da justiça social e da própria democracia nos últimos cinco anos²⁶. O conceito de democracia discorre sobre o modo de organização de uma determinada sociedade para tomada de decisões. Embora existam outras definições acerca da democracia desde sua origem na Grécia antiga (TONET, 2016; DAHL, 2012), para os fins desta pesquisa, o conceito de Tonet (2016), nos contempla satisfatoriamente. Esse autor preconiza que “a democracia como modelo de organização política e social tem sua justificativa de existência na necessidade da coletividade de tomar decisões diante das necessidades e de problemas que afetam a sociedade de uma forma geral” (p. 57). A partir desse entendimento acerca da democracia, isto é, voltada para a coletividade e para o bem comum, podemos afirmar que aconteceram sucessivos atos no Brasil que transgrediram brutalmente esse conceito.

Podemos compreender que uma das transgressões ocorreu em 2016. A então presidenta Dilma Rousseff, que fora eleita democraticamente pelo voto popular em 2013 com 41,59%²⁷ dos votos válidos, sofreu um *impeachment* no terceiro ano de seu mandato – 2016 – e foi destituída de suas atribuições como presidenta. Reforço aqui que, pela legislação brasileira, a ação do *impeachment* “só poderia acontecer se houvesse um crime de responsabilidade, o que não aconteceu, indo de encontro ao que estava previsto na constituição, que foi escancaradamente violada” (NETA et.al. 2018 apud SAVIANNI, 2017). A partir da ratificação do processo de *impeachment* da Presidenta, pelo Senado Federal,

²⁶ Esse número é representativo a partir das observações da autora, uma cidadã brasileira, no cenário político brasileiro, devido a golpes políticos, fortalecimento do sistema neoliberal na educação e na saúde com programas que prestigiam a injustiça social.

²⁷ Disponível em < <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

diversos direitos coletivos conquistados ao longo da década anterior sob governo de seu partido, começaram a ser violados nas mais diversas maneiras. À medida que a violação dos direitos dos coletivos acontecia no legislativo, a Educação passou a sofrer outras transgressões, seguindo por caminhos sombrios que, posteriormente, resultaram em mudanças ilegítimas, de modo que não houvesse participação dos cidadãos civis, dos grupos populares e da classe trabalhadora da sociedade.

Para Frigotto (2017), o golpe de Estado, por meio do *impeachment*, foi um movimento para romper com anos de conquistas em prol das camadas populares da sociedade, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais iniciadas no governo do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva²⁸. Nessa concepção, pode-se compreender que um dos objetivos dessa ação era diminuir a participação das classes populares nos processos da democracia. Sob o olhar da decolonialidade, pode-se afirmar que os grupos sociais populares foram colocados novamente do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019), a linha do esquecimento, do silêncio, do apagamento que resulta na anulação desses grupos.

Após o *impeachment*, o então vice-presidente, Michel Temer, assumiu a presidência, em 31 de agosto de 2016, governando até 1 de janeiro de 2019, quando ocupou a presidência o candidato que ganhara o pleito nas eleições convocadas em 2018. Após esse período turbulento, iniciaram-se tentativas de reformas educacionais que colocam em risco anos de conquistas e avanços; sobretudo, as conquistadas pelas classes populares. Ressaltamos que essas reformas não haviam sido discutidas previamente com a classe que seria inteiramente afetada e que luta por uma educação de qualidade - a classe de professores. Não houve um movimento horizontal de escuta e diálogo de maneira que as diferenças fossem debatidas, não teve espaço ou interesse na “ética da abertura” (FREIRE, 2011 p. 133), uma vez que os interesses já haviam sido compreendidos como completos e acabados por parte das autoridades políticas; logo, não se propunham a discuti-los. As decisões já haviam sido tomadas, de forma não-democrática, reforçando os direitos apenas de alguns grupos da sociedade em prol da “ordem” do capital. Três dessas decisões foram: 1) a reforma do ensino médio, instituída, primeiramente, por medida provisória em 2016 e depois pela Lei 13.415/2017; 2) a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída, primeiramente por medida provisória, e depois pela Resolução CNE/CP 2/2017; 3) a retomada das discussões sobre o movimento Escola sem Partido²⁹.

2.2 A reforma do ensino médio

A lei 13.415/ 2017 alterou leis educacionais anteriores e instituiu a política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Para tal fim, indica a ampliação da carga horária dessa etapa do ensino básico, de forma progressiva, das 800 horas já preconizadas em legislação anterior para 1400 horas (BRASIL, 2017, art. 24º, § I). Essa Lei também legitima a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como responsável por definir direitos e objetivos do ensino médio (BRASIL, 2017, art. 35A). Além disso, as disciplinas obrigatórias do ensino médio foram assim definidas: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês,

²⁸ Esclareço que não busco uma imparcialidade em meus escritos, tampouco levanto uma bandeira partidária, me proponho a demonstrar minha responsabilidade ética. Minhas contribuições, ainda que embaçadas pelo viés de constante contato com a colonialidade, partem de observações críticas da sociedade em que estou inserida e a ética, justiça e respeito a multiplicidade que incorpora esse país.

²⁹ Esse movimento político será detalhado mais à frente, ainda neste capítulo.

tornando facultativo o ensino de Espanhol, e revogando a lei 11.161/2005³⁰, que indicava o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras. Também se flexibilizou o ensino das outras áreas de conhecimento – Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes – que se tornaram não obrigatórias e passaram a ficar a cargo de escolha dos sistemas de ensino. Essa Lei também instituiu que o currículo dos cursos de formação de professores deva ter por referência a BNCC (art. 62, § 8), que fomenta a BNC- Formação -resolução CNE/CP nº 2, 2019, cujo objetivo é definir as diretrizes fundamentais para formar professores de educação básica.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento orientador curricular que institui a base curricular comum no território nacional. Nesse documento, há uma flexibilidade tão exacerbada que parece terceirizar a responsabilidade do currículo às instituições privadas, uma vez que permite que essas instituições decidam por si próprias sobre a oferta de disciplinas que foram negligenciadas nos documentos oficiais, tal como o Espanhol, colocando em situação de negação o art. 205 da Constituição Federal de 1988, que compreende “a educação, direito de todos e dever do estado e da família”.

O termo flexibilidade aparece no documento como a chave para uma nova organização curricular sob a premissa de uma estrutura curricular pautada nas especificidades locais e com oportunidade de criação de currículos com aprofundamento nas áreas de conhecimento que forem beneficiar os interesses dos estudantes de uma determinada localidade, por exemplo.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a *flexibilidade como princípio de organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

(BRASIL, 2017, p. 468, grifos nossos)

Com essa estrutura, a BNCC parece fortalecer as desigualdades entre as instituições públicas que atendem as camadas populares e as instituições privadas que atendem às camadas econômicas altas, dado que permite que as instituições privadas ofertem além das disciplinas obrigatórias, enquanto reduz o currículo do ensino público. Cabem aos sistemas e redes de ensino a construção dos currículos e a elaboração das propostas pedagógicas “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p.16). Dessa forma, as limitações orçamentárias podem ser usadas como justificativas para omitir do currículo componentes necessários à formação dos alunos das camadas populares.

A BNCC também registra que a igualdade configura um dos seus pilares de sustentação. Ela se propõe a equiparar as aprendizagens que são reconhecidas como primordiais para os alunos no decorrer da educação básica, pois “explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade

³⁰ Esta lei reconhecia o Espanhol como disciplina obrigatória no ensino médio, conquista importante dos professores de Espanhol no Brasil e uma relevante medida diplomática, política e cultural do Brasil para estreitar laços entre os Estados membros do Mercado Comum da América do Sul – Mercosul.

educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, p. 15). Todavia, o pressuposto de igualdade pode ser uma manobra. Ao observar as metas a serem alcançadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE no que diz respeito à formação dos professores de escolas públicas, as estimativas de escolas do campo e educação indígenas, percebemos que não existe a equidade educacional pleiteada pela BNCC, já que serve para destacar ainda mais a desigualdade entre esses espaços. As escolas privadas conseguem manter o seu quadro de professores todos os anos, não precisam lidar com faltas de recursos para manter o fluxo das aulas, não precisam lidar com ausência de professores em seu quadro de disciplinas, dentre tantos outros desafios que foram e continuam sendo marcados ao longo da história da educação pública brasileira.

Em toda a sua extensão, a BNCC não trata de modalidades de Educação Especial nem de Educação de Jovens e Adultos, não dialoga com a educação indígena, nem com escolas do campo ou quilombolas. Apenas fomenta que cabe às instituições regulares de ensino - escolas públicas e privadas de zonas urbanas - inserirem em seus currículos traços das culturas africanas e indígenas em leituras e brincadeiras. A BNCC indica que apenas com as aprendizagens essenciais pré-determinadas no documento seja possível realizar a igualdade educacional no território nacional. Ao mesmo tempo em que fomenta a equidade (BRASIL, 2017, p. 15) entre os conhecimentos, não propõe um plano efetivo para reconhecimento das modalidades educacionais que são apagadas dos currículos.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

(BRASIL, 2017, p. 15)

Entendo que esse documento reforça a ideia colonialista de que há saberes superiores a outros. A exclusão da oferta obrigatória do ensino de Espanhol e a exclusividade da Língua Inglesa no currículo reafirmam o estereótipo de que essa língua é a única língua adicional válida para compor currículos obrigatórios do ensino médio. Portanto, é necessário um olhar crítico e decolonial frente à destituição de saberes que foram e continuam sendo marginalizados.

O caráter facultativo da oferta da língua espanhola ilustra a colonialidade do conhecimento, que QUIJANO (2000) e MIGNOLO (2007) apresentam em seus escritos. A considerar que

a colonização do conhecimento e do ser consistida no uso do conhecimento imperial para reprimir as subjetividades colonizadas e o processo dos movimentos de lá para construir estruturas de conhecimento que emergem da experiência de humilhação e marginalização continua intacta pela implementação da matriz de poder colonial.

(MIGNOLO, 2007 p.49)

O movimento autoritário de escolha de uma determinada língua adicional em detrimento da “pluriversalidade” (MIGNOLO, 2007) linguística, assim como o apagamento das modalidades de ensino dentro de uma reforma curricular em nível nacional, reafirmam a necessidade de se pensar um currículo que seja planejado horizontalmente – que considere as múltiplas línguas, que valorize as muitas línguas que compõem os sujeitos da sociedade brasileira, e que transponha a visão neoliberal mercadológica.

Segundo Apple (2019), as instituições de ensino, as escolas, representam uma conexão de reprodução cultural e ideológica. Para esse autor, os valores econômicos e sociais já estão

de alguma forma incorporados na estrutura dessas instituições, em vista disso, é urgente que as mudanças previstas no sistema educacional sejam organizadas junto à classe trabalhadora. A colonialidade é reforçada quando presenciemos saberes que são negados nos currículos de licenciaturas e do ensino básico, quando as bibliografias não são plurais, pois privilegiam, em sua maioria, apenas as que são do norte global.

Um olhar crítico sobre a BNCC permite compreender que esta se ocupa em segmentar os saberes sob a responsabilidade de ter um currículo nacional homogêneo que dê conta de contemplar apenas o que é relevante sob a ótica do capital de um – pequeno³¹ – grupo responsável por distinguir os assuntos necessários a serem ensinados na educação básica. Arroyo (2011) trata dessa questão como “uma configuração política do poder” (p. 13) em que os currículos se mantêm protegidos através dos “conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos do senso comum” (p.18). É preciso ter em mente que a escola pode ser uma instância reprodutora de ideologia e cultura.

2.4 O movimento Escola sem Partido

Na tentativa de deter o controle político e ideológico na educação básica e em instituições de ensino superior, em 2004, teve início um movimento civil-político idealizado pelo então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, cujo objetivo era “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (MESP, 2019). Como uma das medidas, o Movimento Escola sem Partido - MESP, recomendava a fixação de um cartaz nas salas de aula do ensino médio, fundamental e na sala dos professores recomendando os deveres de um professor conforme a imagem a seguir.

³¹ Construção da BNCC atrelada a fundação Lemann, uma fundação de elite financeira (MARTINEZ, 2017).

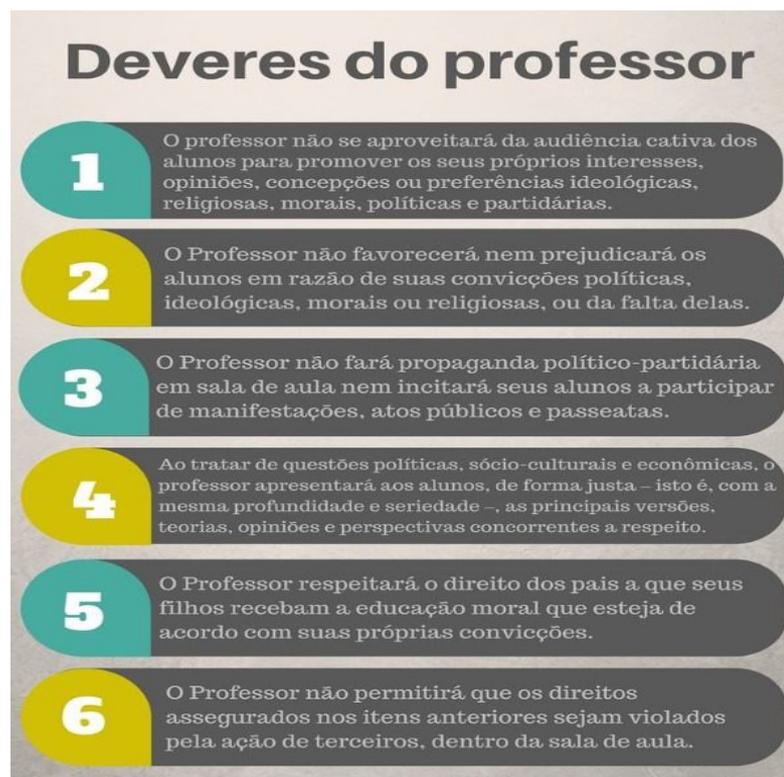


Figura 3: Cartaz elaborado pelo MESP mostrando as diretrizes de um professor segundo os princípios do movimento³²

Esse movimento foi denominado Escola Sem Partido, e se autointitulava uma organização sob uma proposta antipartidária. Esse movimento tem elaborado ao longo desses anos, por meio de seus representantes nas Casas Legislativas municipais, estaduais e federal, vários projetos de leis sob a perspectiva da neutralidade ideológica do professor em sala de aula. Destaco aqui, por exemplo, o projeto de lei nº 7.180/2014³³, cuja intenção era a de incluir princípios de ensino a respeito da convicção religiosa, política, moral e sexual por parte dos pais dos alunos e dos alunos. Decerto o respeito é imprescindível para a convivência em sociedade, entretanto, quando o objetivo é privilegiar somente um determinada religião, orientação sexual e posicionamento político – como o movimento se propõe a fazer – não se trata de respeitar, mas sim de impelir a religião denominada como cristã e que tem características modernas, do branco, homem, heterossexual, capitalista.

O movimento – MESP – quer levar a sociedade a acreditar que os professores, de modo geral, sejam doutrinadores de partidos de esquerda, e que, por isso, precisam ser limitados e vigiados, para que, em sua prática docente, sejam neutros, acrícos, e, conseqüentemente, apartidários. Tal movimento pleiteia um conservadorismo exacerbado e posicionamentos autoritários a partir de uma ideia frouxa de impor a neutralidade como uma estratégia para um “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (MESP, 2019, p. 5)³⁴.

³² Disponível em: <www.escolasempartido.org>. Acessado em janeiro de 2022.

³³ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acessado em 28 de junho de 2021.

³⁴ Texto extraído da proposta constitucional do movimento escola sem partido.

Disponível em: <<http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2018/02/pfesp.pdf>> acessado em 29 de junho de 2021.

Freire (2011 [1996]) já apontava que não há uma educação neutra: “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (p. 108). O Movimento Escola Sem Partido fomenta o papel do professor como um sujeito cuja função é a de reproduzir um conteúdo, desvinculando-o da historicidade dos acontecimentos, uma vez que, segundo o movimento, promoveria a “pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada” (MESP, 2019, p. 2). A ideia de dissociação de capacidade crítica e das vivências experimentadas ao longo da vida do professor é equívoca. Esse movimento pró acriticidade parece uma tentativa de manter o controle dos saberes, e também uma tentativa de impor a ideia do colonizador e de reafirmar a homogeneidade do saber.

Queremos usar a ideia de despersonalização (KRENAK, 2020) para fazer analogia aos objetivos do Movimento sem Partido. Krenak (2020) acusa a atitude do humano de desintegrar outros olhares. Para o autor, o humano “despersonaliza o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos” (p. 49). Assim como o rio, as montanhas e os não-humanos são despersonalizados por uma humanidade que os concebe apenas para uma relação de atividade industrial, extrativista para fins lucrativos, o movimento ESP despersonaliza os professores de suas subjetividades e propõe o silenciamento de suas vivências e de olhares outros que transcendem os conteúdos formais. O olhar para dentro e o autoconhecimento do profissional que somos precisa ser garantido (ARROYO, 2011) para que se promova um ambiente de respeito, liberdade e empatia para com o outro.

Em meio à obscuridade do tempo presente diante do contexto pandêmico³⁵, a luz reluz pelas brechas nos fazendo “esperançar” (FREIRE, 2021 [1992]). No dia 25/08/2020, o advogado Miguel Nagib concede uma entrevista em formato de *live* à Rádio Guaíba³⁶, a fim de tornar público seu desligamento do Movimento Escola Sem Partido. O principal motivo alegado pelo advogado seria a falta de apoio por parte de figuras influentes à sua causa (0.49”). Posteriormente, ele comunica que as celebridades não devem se envolver com política ou assuntos complexos e deveriam deixar para os políticos resolverem (15’50”).

Assim dizendo, através dessas falas, percebe-se um enfraquecimento quanto ao apoio de figuras políticas à causa. Fica entendido também que para o advogado Miguel Nagib, há uma classe bem marcada e delimitada que é responsável por decidir, de forma a criar um modelo neutro de educação por ele defendida. Essas falas exprimem o olhar dominante que ainda prevalece firme nos diálogos sobre a educação básica. É nítido que a tentativa de implementação de um movimento que busca silenciar os professores não se preocupa com a promoção de um ambiente inclusivo, tampouco baseado no respeito mútuo. A preocupação é em promover uma educação que se mantenha pautada na reprodução de conteúdo e de uma ideologia conservadora.

A partir dos pressupostos apresentados junto aos ideais do MESP é possível inferir que tal movimento caminha em direção contrária aos princípios que esta pesquisa sustenta como fundamentais para uma educação justa, tais como respeito à democracia, à ética, às relações sociais e ao meio ambiente, como apontado no decreto nº 8752/2016, um dos documentos base para esta pesquisa. Desta forma, em se tratando de pesquisa voltada para a formação docente é importante perceber que há movimentos que são autopromovidos mediante ao

³⁵ Até o presente momento, agosto de 2022, a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 está com taxa de 2,0% de letalidade. Nesse momento, a vacina contra esse vírus está em sua 4ª dosagem, e, portanto, mais controlada, embora não esteja totalmente erradicada. Por isso, não estamos mais vivenciando restrições sanitárias como nos períodos entre 2020 e 2021.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwSpMNIWRjg>. Acessado em 28 de junho de 2021.

silenciamento da classe que vivencia as deficiências e dificuldades diariamente, a classe docente. Através dessa promoção da doutrinação do apagamento docente, é possível perceber a colonialidade se ocupando em sufocar as diferenças de ideias e reforçar posturas autoritárias de uma determinada classe dominante, uma vez que os protagonistas seriam apenas reprodutores dos conhecimentos propostos previamente pela classe opressora em prol de uma neutralidade inexistente.

A ideia de que seja possível uma postura de neutralidade também pode ser compreendida como um reflexo da colonialidade. À medida em que um grupo pretende impor uma postura de neutralidade, esse movimento já não ocupa mais um lugar de neutralidade, se tornando então, um imperativo, e, portanto, deixando de ser algo acerca do qual um outro determinado grupo tenha oportunidade de refletir e dialogar.

Os currículos de formação de professores precisam comungar em prol da democracia, da ética e do respeito às relações sociais e ambientais contemplando as mais diversas formas de pensamentos e comunidades para que movimentos como o MESP não ditem os princípios de um educador, pois não é possível padronizar um único comportamento para educadores que abraçam princípios plurais, éticos e democráticos.

3 DIALOGANDO COM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

O primeiro curso de bacharelado em Letras foi ofertado pelo Colégio Pedro II³⁷, no Rio de Janeiro em 1837. Já os primeiros cursos de Letras oferecidos em universidades no Brasil foram criados nos anos 1930. Por volta de 1934, iniciando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais (FIORIN, 2006).

Investigando a primeira universidade brasileira a ofertar o curso de Letras, a Universidade de São Paulo – USP, observamos que os primeiros cursos de línguas nomeadas³⁸ oferecidos foram os de Língua Francesa e Italiana. Somente em 1940, seguindo Fiorin (2006), propiciaram o ensino das línguas alemã, espanhola e inglesa nessa universidade.

³⁷ Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letas-no-brasil>>. Acesso em abril de 2022.

No período do estudo de Fiorin (2006), entre 1934 e 1962, sobre a história do curso de Letras no Brasil, o autor identificou que nos cursos de línguas nomeadas, a área mais desenvolvida era a literatura. O ensino da língua tinha a finalidade de levar os alunos a compreenderem textos literários. As pesquisas no campo da linguística eram escassas sendo restritas somente ao Italiano, devido ao fato de São Paulo ter uma significativa comunidade de imigrantes italianos. Sendo assim, os “estudos sobre as línguas faladas” (p. 23) eram oferecidos no curso de Letras-Italiano. Acho importante chamar a atenção para o fato de que, enquanto as línguas, de modo geral, eram vistas somente como instrumento de mediação entre a obra literária e o leitor concreto, a língua italiana – porque existia uma comunidade de fala na cidade de São Paulo – evidenciava que línguas são muito mais que instrumentalização, e compreendem prática social e identitária, passíveis de serem estudadas cientificamente em sua modalidade oral. Podemos compreender que a oferta exclusiva da língua italiana se deu em virtude do reconhecimento dessa língua apenas como prática social, entretanto, pelas lentes decoloniais são necessários olhares mais profundos, como apresentar os corpos localizados, no tempo e no espaço, com suas memórias, conhecimentos, conflitos e historicidades. Segundo o autor, a USP seguia, na época de seu estudo, “a orientação pedagógica e as linhas de pesquisa da média das universidades europeias, onde foram recrutados seus primeiros professores” (p. 24). Decerto essa escolha pelos modelos europeus para a estruturação do curso de Letras da USP pode ser um reflexo da colonialidade ao valorizar apenas os saberes e os professores advindos da Europa.

Podemos considerar que também na USP - Universidade Estadual de São Paulo, o processo de escolha dos primeiros professores influenciou a forma organizacional das primeiras matrizes curriculares dos cursos de Letras, já que grande parte do seu corpo docente possuía formação a partir de premissas europeias (ver FIORIN, 2006). Assim sendo, sob a perspectiva decolonial, a europeização do curso de Letras logo em seu surgimento, se ocupou em valorizar o que o Norte global pretendia exaltar, como as literaturas e o estudo aprofundado das gramáticas. O que a decolonialidade permite observar é que tais orientações ainda se perpetuam nos cursos de Letras em decorrência da colonialidade que persiste em residir as nossas relações sociais, políticas, culturais e religiosas.

Voltando às universidades investigadas nesta pesquisa, a partir da análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura Letras Inglês foi possível perceber que, assim como na época das observações de Fiorin (2006), essas universidades ainda apresentam uma vasta demanda de oferta de literaturas nas línguas alvo – inglês e português -, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de disciplinas de literaturas nos cursos de letras das comunidades investigadas

Instituições	Número de disciplinas de Literatura X Número total de disciplinas³⁹
Universidade Amarela	18/54
Universidade Grená	10/50
Universidade Marrom	7/53
Universidade Roxa	14/44
Universidade Cinza	18/69
Universidade Vermelha	14/51

³⁹ As disciplinas estágio foram contabilizadas. Já as disciplinas optativas não foram consideradas, pois os licenciandos podem optar entre as áreas de formação pedagógica, literatura ou linguística.

Tabela desenvolvida pela autora.⁴⁰

As matrizes das instituições destinam no mínimo 4 (quatro) períodos para as literaturas Norte Americana e Inglesa e, em torno de 1 (um) a 2 (dois) períodos, para as literaturas Portuguesa e Brasileira (vide anexos).

Já as literaturas Africanas e Indígenas não são contempladas em todas as instituições observadas. No entanto, as instituições que ofertam essas literaturas em seu quadro de disciplinas obrigatórias, geralmente as ofertam organizadas como uma única disciplina ministrada em apenas 1 (um) período. Esse dado reafirma a necessidade de termos currículos que transcendam a ordem da colonialidade, tendo em vista que as literaturas que fogem ao padrão do Norte - Literatura da Inglaterra, Norte-Americana e Portuguesa – não são concebidas como fundamentais. As ofertas das Literaturas Indígenas e Africanas, por exemplo, ora são ofertadas em menos tempo - comparadas às literaturas consagradas pela modernidade -, ora são ofertadas como disciplinas não obrigatórias. Condensar a história de uma determinada cultura ou juntá-la com uma outra é um exemplo da colonialidade que circula na Academia. As Literaturas que não apresentam um prestígio científico ficam às margens nos currículos. Parece curioso e ao mesmo tempo evidencia o total desprezo pelas epistemologias indígenas, tendo em vista que “quase 90% de fábulas, lendas e mitos conhecidos são de origem tupi, assim como os nomes dos seres da natureza e vários costumes medicinais e de alimentação” (JECUPÊ, 2020, p. 52).

Dentre as comunidades investigadas, apenas a *Universidade Roxa* oferta uma disciplina intitulada “Teoria da literatura aplicada ao ensino da Educação Básica”, que pretende apresentar uma aplicação prática aos licenciandos, uma vez que eles poderão atuar como professores de literaturas, caso atuem no Ensino Médio. As demais universidades não ofertaram disciplinas que sugerissem um aprofundamento para aplicação prática nas aulas de literatura na educação básica.

Esse é um aspecto que também pode sugerir a colonialidade nos currículos, se considerarmos que a Literatura em suas multiformas é um direito humano, como advoga Antonio Cândido. O autor afirma que a Literatura é “fator indispensável para a humanidade” (CÂNDIDO, 2011, p. 177), pois está relacionada ao potencial do sonho atuando no consciente e no subconsciente. Sendo assim, a Literatura nos currículos é uma ferramenta capaz de apresentar valores diversos adequando-os ou não à realidade das mais variadas sociedades, além de ter “papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções” (CÂNDIDO, 2011, p.178). A Literatura “[...]confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011, p.177). Nessa perspectiva, a Literatura precisa habitar os currículos e passear por eles para além da formação erudita, numa interação com a prática docente, e nas diversas modalidades de ensino na educação básica. Para uma sociedade justa e diversa, “pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 1993). As implicações nos currículos de formação de professores de línguas precisam considerar “novos e diversos perfis de docência” (ARROYO, 2011, p.137) uma vez que “diversificam e enriquecem”. (ARROYO, 2011, p. 137).

Tendo em vista a grande ênfase nas literaturas nas instituições observadas, realizamos um levantamento em relação às disciplinas obrigatórias que tratam da prática da atuação do professor de línguas nos seguintes contextos: educação inclusiva; escola do campo e quilombola; escolas bilíngues; educação de jovens e adultos. Reconhecemos que essas

⁴⁰ Todas as tabelas desta seção foram desenvolvidas pela autora.

modalidades são realidades na educação brasileira e para as salas de aulas de língua inglesa. Sendo assim, observamos algumas disciplinas obrigatórias que podem expandir o campo atuação do professor de línguas em formação (ver tabela 2).

Tabela 2⁴¹: Disciplinas obrigatórias com potencial decolonial

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	INSTITUIÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Educação quilombola e indígena • Educação de Jovens e Adultos • Educação, Cultura e Sociedade • Educação à distância, Comunicação e tecnologia • Educação e Meio Ambiente • História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena • Educação Especial e Inclusiva • Escola e Currículo • Movimentos Sociais e Educação • Artes e Linguagens audiovisuais 	Universidade Vermelha
<ul style="list-style-type: none"> • Tradução em Língua Inglesa 	Universidade Amarela
<ul style="list-style-type: none"> • Oficina Bilíngue I-III • Oficina IV: Pesquisa e Ensino - A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos 	Universidade Marrom
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e Prática Educativa II, III e IV • Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira 	Universidade Roxa
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Língua Inglesa • Psicologia da Educação: Aspectos Cognitivos e Fundamentais 	Universidade Grená
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de língua inglesa no ensino fundamental e médio • Linguística aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira 	Universidade Cinza

As disciplinas obrigatórias exibidas na **Tabela 2** podem expandir o conhecimento do professor de línguas ao levar em consideração outras abordagens teóricas e metodológicas de planejamento e de prática por entendermos que podem romper com uma formação de professores atrelada à colonialidade. Além disso, essas disciplinas podem fornecer diretrizes de atuação em áreas que envolvam políticas educacionais e, também, áreas não associadas à atuação educacional.

Nas páginas subsequentes, analisamos as ementas e as bibliografias básicas de cada uma das disciplinas obrigatórias apontadas na **Tabela 2** apresentando possibilidades

⁴¹ Foram observadas as ementas e a bibliografia básica de cada uma das disciplinas que foram encontradas online nos perfis oficiais das universidades. Entretanto, nem todas as universidades observadas disponibilizam de forma online as ementas, nesse caso, analisamos o fluxograma do curso de Letras- Inglês conforme apontamos na introdução.

decoloniais a partir das disciplinas oferecidas nos currículos de Letras Inglês das comunidades investigadas. Para apresentá-los de maneira mais funcional e objetiva, organizamos a apresentação dos dados através das tabelas de 3-8. Os excertos localizados nas tabelas nesta seção foram retirados das ementas das comunidades investigadas em seus perfis oficiais disponibilizados eletronicamente.

Tabela 3⁴²: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Vermelha

Universidade Vermelha	
Educação quilombola e indígena	<p>A ementa desta disciplina sugere reconhecer a “educação dos povos quilombolas e indígenas do Brasil como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. <i>Compreensão a respeito dos quilombos e das aldeias. Temáticas educacionais voltadas aos remanescentes de quilombos. Relação que estes povos têm com o espaço territorial e com o processo educacional. A educação como fator de autodeterminação e afirmação identitária. O legado dos povos quilombolas e indígena</i>”.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina pretende discutir o processo de escravidão e etnicidade nas Américas, Também, contempla a educação indígena no Brasil e as lutas indígenas passadas e atuais em virtude do processo de colonização.</p>
Educação de Jovens e Adultos	<p>Esta ementa sugere observar “diretrizes curriculares para Educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos no contexto dos parâmetros curriculares nacionais. Atividades, materiais de ensino e avaliação na educação de jovens e adultos. Tendências e concepções na educação de jovens e adultos concepções políticas ideológicas”.</p> <p>Sendo assim, percebemos que é uma disciplina que pode oportunizar maior segurança para enfrentar salas de aulas mistas que é uma realidade na maioria das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.</p> <p>A bibliografia básica se apoia em orientar os</p>

⁴² Os grifos contidos nesta e nas tabelas subsequentes foram realizados pela autora desta pesquisa.

professores sobretudo à composição do currículo da educação de jovens e adultos. Além disso, as contribuições de Paulo Freire também são contempladas.

Educação, Cultura e Sociedade

A ementa desta disciplina dialoga com “direitos humanos no *contexto do multiculturalismo* contemporâneo. *Sociedade e diversidade cultural: etnicidade*, relativismo cultural e escola. *Os povos originários e o elemento negro na formação cultural brasileira. Gênero, Sexualidade e Cidadania. Multiculturalismo. O homem como ser cultural. A prática profissional docente e questões de diversidade cultural”*.

A disciplina em questão dialoga com temas fundamentais para a atuação do professor, pois busca contemplar questões que são facilmente silenciadas em sala de aula, como a diversidade étnica, cultural e sexual dos indivíduos. Além disso, busca desenvolver questões concernentes à cidadania que consideramos ser um dos pilares fundamentais para se conviver na multiplicidade.

A bibliografia básica desta disciplina sugere trabalhar os direitos humanos atrelados às práticas pedagógicas em busca da promoção de igualdade.

Educação à distância, Comunicação e tecnologia

A ementa desta disciplina busca tratar das “tecnologias de comunicação e informática na educação a distância e seus desafios. A educação no mundo da comunicação e informação. *Os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Ambiente virtual de aprendizagem; Políticas de uso; Inovação em Educação. Tecnologias aplicadas à Educação. Inovações pedagógicas ancoradas em tecnologias. O Advento das Novas Tecnologias e a Formação dos Profissionais para a Prática da Educação a Distância. O Perfil dos professores e alunos na EAD. As Imposições sobre a EAD no Brasil. Metodologia da EAD apoiada nas TIC para o efetivo Ensino/Aprendizagem”*.

Com a necessidade de um ensino híbrido em virtude da pandemia global do vírus SARS-CoV-2, ficou evidente a necessidade de um letramento digital. Sendo assim essa disciplina pode ampliar o campo de atuação do profissional uma vez que lhe fornecerá conhecimentos para uma outra modalidade de ensino.

A bibliografia básica desta disciplina sugere trabalhar a integração das tecnologias na educação.

Educação e meio ambiente

A ementa desta disciplina pressupõe a compreensão histórica da relação educação e meio ambiente “no contexto internacional e nacional. Desenvolvimento Conceitual. Grandes problemas ambientais. Práticas de educação ambiental nas escolas. Possibilidades de Projetos de Educação Ambiental. *Justiça ambiental e construção da cidadania*”.

Essa disciplina abrange uma temática que por vezes é ocultada nos currículos de formação de professores de disciplinas que não têm relações diretas com as ciências naturais. No entanto, é preciso transver essa relação, pois a conexão homem e meio ambiente é fundamental em uma sociedade que preza pela justiça entre os povos os espaços que coabitamos.

A bibliografia básica desta disciplina abrange temas ligados às políticas do meio ambiente; a educação ambiental no Brasil e promove diálogos com a sustentabilidade e responsabilidade social.

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

A ementa desta disciplina busca apresentar a história identitária e cultural sob a perspectiva etnicorracial. Se propõe à discutir questões de raça, movimentos sociais e diversidade no contexto social atual.

Compreendemos que essa disciplina é de extrema importância para promover equidade e fortalecimento identitário e cultural para formação dos professores. Ademais, é uma disciplina que trata diretamente de grupos desprivilegiados, portanto, é uma disciplina que pode

favorecer um diálogo decolonial.

A bibliografia básica desta disciplina abrange o ensino da história indígena e africana e aplicação da temática étnico-racial na educação.

Educação Especial e Inclusiva

A ementa desta disciplina pretende explorar o tema educação para todos a partir das legislações que vigoram no Brasil; fundamentos históricos; especificidades de alunos com deficiência e transtornos – espectro autista, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem-; adaptação curricular e acessibilidade.

Essa é uma modalidade que não é discutida com muita frequência nas salas de aula em cursos de licenciatura, o que pode ocasionar dificuldades nos profissionais recém-egressos uma vez que essas especificidades são reais nas salas de aula.

A bibliografia desta disciplina se ocupa em dialogar com as políticas educacionais que impulsionam a educação especial; os parâmetros nacionais e sua formação histórica e inclusão.

Escola e Currículo

A ementa desta disciplina busca apresentar as “relações entre organização, produção, distribuição de saber, poder e identidades sociais. Fundamentos da concepção curricular: o homem, o mundo, a educação e a escola” e documentações oficiais.

Consideramos ser uma disciplina com forte potencial crítico uma vez que é proposta uma visão expandida do currículo. Além de ser uma temática essencial para todos os profissionais da educação. Saber de onde vêm os conteúdos que são prestigiados, a conexão desses conteúdos com as relações humanas e de poder nos contextos sociais atuais. Com isso, pode se tratar de uma disciplina que possibilite diálogos decoloniais.

A bibliografia básica desta disciplina não contempla linhas teóricas de currículo, mas se propõe a problematizar todo o processo

de organização curricular baseado em reflexões aplicadas aos currículos da educação básica à educação superior.

Movimentos Sociais e Educação

A ementa desta disciplina trata de compreender teoricamente os movimentos sociais na América Latina e no Brasil; a ligação histórica dos movimentos sociais com as populações campestres junto à educação; a educação do campo na formação de sujeitos.

Como é pontuado na ementa, essa disciplina propõe trabalhos de campo em escolas de campo de assentamentos dos *Movimentos Sem Terra – MST* ou *movimentos ambientais ou pré-vestibulares populares*.

Consideramos essa uma temática totalmente ligada à decolonialidade uma vez que esse tema quase não é explorado na formação de professores de línguas e, ao percebê-lo, em um currículo de uma língua que historicamente é elitizada, é uma grande conquista.

A bibliografia desta disciplina contempla a educação do campo e a história dos movimentos sociais com enfoque no início do século XXI.

Artes e Linguagens Audiovisuais.

A ementa dessa disciplina trata de desenvolver estratégias metodológicas para o ensino da literatura e das artes através de ferramentas virtuais de produção textual colaborativas. Para tanto, a disciplina pretende explorar diversas plataformas digitais; articular métodos audiovisuais para o ensino-aprendizagem de literatura.

Consideramos que essa disciplina possa contribuir para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, sendo pessoas que geralmente ficam à margem nos currículos, pois poderia possibilitar o acesso à literatura através de plataformas digitais.

A bibliografia desta disciplina contempla temas como novas tecnologias, cibercultura e a formação de professores e literatura infanto-juvenil na cibercultura.

Tabela 4: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Amarela

Universidade Amarela	
Tradução em Língua Inglesa	<p>Esta univesidade não disponibiliza as ementas do curso de Letras – Inglês, por isso, não será fornecida uma descrição da ementa e tampouco, indicadores dos temas abordados em relação à bibliografia básica.</p> <p>No entanto, achamos pertinente destacar esta disciplina por compreender que ela pode expandir o repertório do professor de inglês ao possibilitar o manejo e leitura de obras literárias de autores para além do Norte Global, assumindo assim potencial decolonial.</p> <p>À medida que se trabalha Literatura, é fundamental que exista diálogo com os mais variados autores e tipos de textos para que se tenha uma percepção crítica sobre os aspectos literários que podem ser explorados.</p>

Tabela 5: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Marrom

Universidade Marrom	
Oficina Bilíngue I	<p>A ementa desta disciplina trata das modalidades do ensino presencial, semipresencial e à distância. Trata também das diferenças do ensino de inglês em</p>

contexto de escola regular, de curso de línguas, aulas particulares e curso em empresas.

Consideramos que esta disciplina possibilite discussões decoloniais, pois abordará áreas de atuação que não são comumente contempladas pelos currículos.

A bibliografia básica desta disciplina trata da atuação do professor em diversos contextos de aprendizagem e de Sociolinguística Interacional.

Oficina Bilingue II

A ementa desta disciplina trata do uso de tecnologias no ensino de inglês na modalidade de educação à distância, além fomentar o uso dessas tecnologias como recurso pedagógico.

Envolver os novos contextos educacionais e sociais é contemplar outros sujeitos que, por exemplo, podem só conseguir estudar através de mídias digitais. Assim, preparar o professor para ocupar esses territórios é uma forma de transcender paradigmas.

A bibliografia básica desta disciplina se dedica a contemplar a formação do professor em múltiplos contextos educacionais tendo como premissa a educação à distância. Além de contemplar a aprendizagem de línguas na internet.

Oficina Bilingue III

A ementa desta disciplina trata do planejamento e adaptação de materiais didáticos nas aulas de língua inglesa.

É imprescindível que se aborde de maneira profunda o tema planejamento nos cursos de Letras – Inglês, pois aulas significativas começam no planejamento, a partir da escolha dos materiais a serem utilizados em sala, da organização das carteiras, da abordagem pedagógica que irá compor a aula. Todos esses aspectos comunicam o objetivo da aula e, também, o zelo do professor em organizar todos os momentos da aula.

	<p>Essa disciplina pode promover potencial decolonial se oportunizar que materiais autênticos para além do Norte Global façam parte do planejamento das aulas de línguas.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina busca refletir sobre ensino e aprendizagem nas línguas adicionais e na língua materna no contexto brasileiro. Também contempla tópicos sobre gameficação.</p>
<p>Oficina IV: Pesquisa e Ensino- A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos</p>	<p>A ementa desta disciplina busca analisar diferentes gêneros literários em inglês.</p> <p>Essa disciplina pode ter potencial decolonial se os títulos escolhidos para a análise transcenderem títulos do Norte Global.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina, no entanto, não sugere títulos para além do Norte Global, se ocupando em trabalhar apenas um título de um autor Norte-Americano.</p>
<p>Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos</p>	<p>A ementa desta disciplina busca fomentar o perfil pesquisador do licenciando a partir da investigação de pesquisas nas áreas de análise do discurso e letramentos. Tem “foco no aprimoramento das <i>habilidades de letramento e análise de aspectos da gramática trabalhados na escola</i>. Análise do <i>discurso de salas de aula presenciais, de EAD, de chats, de redações escolares, de materiais didáticos</i>”.</p> <p>Essa disciplina pode apresentar potencial decolonial se considerarmos os espaços de educação os quais se propõe a observar. Essa interação com o cotidiano em que os licenciandos poderão atuar é fundamental para superar uma visão tradicional de sala de aula.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina contempla variados gêneros orais e escritos em ambiente escolar e apresenta a visão da linguística aplicada no que tange ao aprendizado de línguas.</p>

Tabela 6: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Roxa

Universidade Roxa	
Ensino de língua na educação básica	<p>A ementa desta disciplina se propõe a promover a elaboração de atividades de análise linguística, produção de texto e interpretação de textos levando em conta as adequações linguísticas. Além disso, busca trabalhar elementos de intencionalidade, coerência e coesão.</p> <p>Esta disciplina pode assumir potencial decolonial se considerar a pluridiversidade textual e de seus alunos. A análise de diferentes tipos de textos e autores de diversas nacionalidades também pode ser um recurso favorável para a promoção de diálogos horizontais.</p> <p>A bibliografia desta disciplina não está disponível para consulta pública.</p>
Pesquisa e Prática Educativa II	<p>A ementa desta disciplina busca trabalhar a <i>transdisciplinaridade nos livros didáticos</i> de Língua Portuguesa, os <i>multiletramentos</i>, práticas de escrita e oralidade fomentado a “<i>cultura da tolerância e pluralidade na escola</i>”.</p> <p>Esta disciplina deve assumir potencial decolonial por considerar aspectos que enriquecem a pluridiversidade de temas e formas de se trabalhar com materiais didáticos, como a transdisciplinaridade e os multiletramentos.</p> <p>A bibliografia desta disciplina não está disponível para consulta pública.</p>
Pesquisa e Prática educativa III – Português/ Inglês	<p>A ementa desta disciplina pretende expandir os conhecimentos dos licenciandos para os “documentos prescritivos da atividade docente”, métodos e abordagens do ensino de inglês na educação básica. Trata também do planejamento do projeto para prática de estágio preconizando a temática da diversidade e dos direitos humanos.</p> <p>Esta disciplina pode assumir um potencial decolonial se considerar as mais variadas</p>

modalidades da educação básica com a finalidade de expor aos licenciandos modalidades que não são consideradas convencionais sob a ótica da colonialidade; tais como, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Escolas Bilíngues e Internacionais.

A bibliografia desta disciplina não está disponível para consulta pública.

**Pesquisa e Prática educativa IV–
Português/ Inglês**

A ementa desta disciplina propõe analisar a formação do leitor no Brasil em sua língua materna articulando com práticas pedagógicas para a Educação Básica. Considera também a formação dos leitores no uso das tecnologias; a formação do leitor considerando seus direitos humanos e a pluralidade cultural.

Esta disciplina pode apresentar potencial decolonial se considerar a formação dos leitores considerando a multiplicidade de gênero, de raça, étnica, faixa etária e pessoas com deficiência.

A bibliografia desta disciplina não está disponível para consulta pública.

**Linguística Aplicada ao Ensino de
Língua Estrangeira**

Apesar do fato desta disciplina estar disponível na matriz curricular do curso de Letras – Português/ Inglês desta universidade, a ementa desta não foi localizada no sistema. Logo, apontamos que a mesma possa não ter sido incluída no sistema ou ter sido removida da matriz curricular uma vez que a matriz mais recente disponibilizada na plataforma é de 2018.

Essa disciplina poderia apresentar potencial decolonial se considerarmos temáticas para além dos padrões do Norte Global, como aspectos de sotaque e monolinguismo.

Ensino de Literatura na Educação Básica

A ementa desta disciplina pretende apresentar a “constituição da literatura como disciplina no Brasil” e dialogar com os desafios frente ao ensino de literatura no Brasil. Busca trabalhar diferentes gêneros

literários e obras literárias levando em consideração abordagens e aplicações para a educação básica.

Esta disciplina pode apresentar potencial decolonial se forem consideradas as literaturas e modalidades para além do Norte Global.

Tabela 7: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Grená

Universidade Grená	
Ensino de Língua Inglesa	<p>A ementa desta disciplina se propõe a apresentar os papéis do professor de línguas na contemporaneidade; habilidades linguísticas comunicativas; métodos e abordagens para as aulas de língua; “orientação oficial para o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil” considerando o Ensino Fundamental.</p> <p>Esta disciplina pode apresentar potencial decolonial se considerar teorias que transcendam padrões do Norte Global e considerem a pluridiversidade linguística de seus sujeitos em seus múltiplos espaços de educação.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina abrange formação dos professores de línguas e o processo linguístico nas dimensões comunicativas.</p>
Psicologia da Educação: Aspectos Cognitivos e Fundamentais	<p>A ementa desta disciplina propõe apresentar aos licenciandos diferentes teóricos do campo da Psicologia na área de comportamento e aquisição da linguagem para a fim de prepará-los para contexto de educação variados.</p> <p>Esta disciplina pode apresentar potencial decolonial se considerar a pluridiversidade de seus aprendizes para além de suas possíveis especificidades.</p> <p>A bibliografia básica desta disciplina contempla a área da psicologia social, das múltiplas inteligências e abordagens diversas na área da Psicologia da Educação.</p>

Tabela 8: Disciplinas que podem possibilitar diálogos decoloniais no currículo da Universidade Cinza

Universidade Cinza	
Planejamento de Língua Inglesa no ensino fundamental e médio	<p>Embora esta disciplina esteja na matriz curricular desta universidade, a ementa e a bibliografia básica não foram encontradas nas redes oficiais da instituição.</p> <p>Essa disciplina pode assumir potencial decolonial se considerar os múltiplos espaços educativos e as diversas modalidades da educação básica.</p>
Aplicações da Linguística ao Ensino de Língua Estrangeira	<p>A ementa desta disciplina se propõe a analisar o processo de aquisição da linguagem no que tange o Inglês; a formação dos professores de Língua Estrangeira e a “interação em sala de aula e o discurso pedagógico”.</p> <p>Esta disciplina pode assumir uma postura decolonial se a formação do professor de línguas para além do contexto de escolas urbanas, privadas ou cursos de idiomas. Sob o viés decolonial, todos os espaços de educação precisam ser considerados como válidos, assim como seus sujeitos. Além disso, pensar em interações de salas de aulas, pode transcender a ideia de salas de aulas homogêneas.</p> <p>A disciplina básica desta disciplina não foi disponibilizada pela instituição.</p>

Uma questão importante de ser abordada a partir das observações das ementas é que apenas uma universidade das que foram investigadas apresentou como disciplina obrigatória questões sobre a história e a cultura Africana e Índigena. No entanto, incluir a temática étnicorracial na Educação Superior é uma recomendação registrada no artigo 1 do Plano Nacional de Implementações das Diretrizes de Base Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004). Na resolução CNE/CP, nº 01/2004, art. 1, § 1 é postulado que “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” (BRASIL, 2004). Posto isso, percebemos que a questão étnicorracial no curso de Letras das universidades investigadas não ocupa um lugar de prestígio epistêmico, o que reforça a necessidade de um currículo decolonial que possibilite o

acesso aos múltiplos conhecimentos que estão à disposição. Para tanto, é fundamental desvincularmos os olhares do que é considerado tradição histórica, a partir da ideia de universalidade, para compreender que outras humanidades também têm o que ensinar.

A partir das observações das disciplinas que podem apresentar potencial decolonial, ressaltamos que algumas nomenclaturas precisam ser reajustadas a fim de romper com vocábulos que não contemplam a todos os sujeitos. A nomenclatura utilizada Língua Estrangeira, por exemplo pode ser alterada por Línguas Nomeadas por ter uma compreensão ampliada e menos generalizada. O termo aquisição pode carregar um estereótipo monolíngue ao se pensar a conotação de sujeitos passivos ao aprender uma nova língua e não de autores/designers em seus processos de aprendizagens.

Ademais é importante estabelecer a relevância de um diálogo próximo às escolas que cercam essas universidades, pois pode ser a partir de impressões dessas instituições que exista uma reformulação nos currículos que priorize a formação docente para ocupar territórios que muitas vezes estão apagados nos currículos. Ignorar as necessidades e os saberes do entorno é uma atitude colonial de separabilidade e universalização dos saberes. Existe a necessidade de traduzir (MENEZES DE SOUZA, 2019) a fim de oportunizar compreensões macro. Além disso, o saber corporificado, contextualizado é uma forma de identificar, interrogar e interromper a colonialidade na academia. A partir de investigações acerca das reais necessidades das escolas, pode surgir oportunidade de promover disciplinas que conectariam à realidade das necessidades escolares à formação dos licenciandos. Como Pessoa (2022) propõe, a formação dos professores e os currículos são nós que poderiam ser desatados se os cursos como um todo fossem reestruturados a partir da escola” (p.273). Uma investigação sólida e profunda das escolas que estão próximas ao entorno das universidades – inclusive aquelas que são marginalizadas como as escolas do campo e escolas quilombolas – pode enriquecer os currículos e ampliar a formação dos licenciados, pois o conhecimento teórico “só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares” (p. 277).

À luz do decreto 8752/16, art. 3, § VI, percebemos que há ausências nos currículos das instituições investigadas ao considerarmos o respeito com as relações étnico-raciais, visando o respeito mútuo e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivo e cooperativo. Essas ausências se tornam evidentes quando percebemos as lacunas acerca da promoção de modalidades de ensino que não são consideradas essenciais para a atuação do profissional de Letras – Inglês, como as escolas do campo, educação quilombola e indígena. Assim como não percebemos, em todas as matrizes, olhares atentos para a educação inclusiva e educação ambiental. Essas demandas precisariam ocupar lugares de maior visibilidade, pois tratam de especificidades que tendem a ficar à margem dos debates sobre formação do profissional de línguas. No entanto, é necessário abordá-los com maior intensidade, pois corpos divergentes ocupam as salas de aula e têm direito à Educação. É importante que saibamos promover aprendizagens democráticas e respeitadas. Proporcionar consciência ambiental nos cursos de licenciatura de línguas também faz parte de uma educação que valoriza a relação do humano com outras humanidades, enfatizando a responsabilidade que sujeitos éticos precisam ter não só no âmbito das relações de caráter social, mas com outros espaços que coabitamos. É o reconhecimento do local que múltiplos sujeitos coexistem, o eu, o local, e os outros, torna-se um convite para viver em comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa e da escrita deste trabalho foi preciso uma constante desconstrução, pois assim como a colonialidade atravessa os nossos discursos, pensamentos, atitudes, ela também atravessa a nossa escrita e, assim, aconteceu ao longo da composição desta pesquisa. Foi necessário desembaçar as lentes de colonialidade da escrita ao selecionar com cautela termos que não ocultassem um determinado grupo ou que sugerissem a superioridade de uma determinada classe. Assim, ao investigar a perpetuação da colonialidade nos currículos dos cursos de formação de professores de inglês na região metropolitana do Rio de Janeiro, investigava também a própria colonialidade arraigada em minhas práticas pessoais, profissionais e interpretativas, e buscava exercitar o ato de superá-la para me construir como pesquisadora decolonial. Dessa forma, ressaltamos que é fundamental que estejamos dispostos a refletir sobre os nossos lócus de enunciação, nossos corpos, nossos textos e subjetividades, a fim de que sejamos cada vez mais coerentes com as linhas teóricas as quais nos identificamos. A decolonialidade requer um movimento de reflexões minuciosas contrárias à pressa e à versatilidade que a modernidade e o sistema neoliberal insistem em determinar para as relações sociais coletivas. Ela exige posturas de observações constantes e atentas.

Sendo assim, interpretamos que as premissas decoloniais que sustentam as reflexões contidas nesta pesquisa, podem possibilitar o desembaraço de visões e percepções (norte)adoras para (sul)eadoras que concebemos como essenciais para que os diálogos sejam horizontais e não hierarquizados, e, portanto, primordiais para a discussão sobre os currículos e formações dos professores de línguas.

Os currículos, como apontamos ao longo deste trabalho, são documentos orientadores para todas as disciplinas, temas e abordagens necessárias para a formação de professores, sendo assim, precisam carregar as identidades do lugar em que ele está inserido. Ele precisa conter os pressupostos que adiram às realidades locais, pois cada lugar apresenta a sua própria cultura, os seus próprios conflitos e a sua própria história. Como proposto no objetivo I observamos que os currículos atuais das universidades investigadas não abrangem todas as modalidades de educação que o profissional de línguas pode atuar. Além disso, a presença de modalidades que não são consideradas como de prestígio e que ficam à margem nos documentos oficiais, como a educação do campo, indígena e quilombola, não estão presente de forma sistemática na maioria desses currículos.

A ideia de currículos padronizados busca seguir a premissa da universalidade, portanto, pode servir para perpetuar pré-conceitos e privilegiar certos saberes e corpos em detrimento de outros. Uma vez que tomamos a consciência de que o efeito histórico da supervalorização do que é de fora está predominantemente ativo em nossa existência, no sistema educacional e na sociedade percebemos a necessidade de pensar práticas que busquem expandir a forma de oportunizar aprendizagens para além da noção ocidental da Academia. Passa a ser fundamental trazer a ideia de corpo para discussões acerca da Educação Superior, uma vez que este é parte vital de sustento e equilíbrio para os sujeitos, não podendo ser compreendido apenas por massa muscular e, jamais, concebido como parte dissociada da mente. Corpos importam.

Entendemos que a desvalorização dos corpos nos currículos dos cursos de Letras seja em decorrência da colonialidade que atravessa os nossos olhares e os lugares que habitamos. O levantamento do número de Literaturas que não dialogavam apenas com os países do Norte Global, como por exemplo as Literaturas Africanas e Indígenas, foi quase mínimo se compararmos com o grande volume de disciplinas que ofertavam as Literaturas Portuguesa, Inglesa e Norte-americanas, por exemplo. Além disso, a maioria das universidades investigadas não considerava outros campos de atuação para os licenciandos, desconsiderando

outras modalidades, tais como Educação do Campo, Comunidades Quilombolas, Educação Bilíngue e Internacional já que não foram observadas explicitamente nas ementas. Esses aspectos contrariam os princípios de respeito às diversidades que compõem a formação dos profissionais de educação básica apoiados no decreto nº 8752/16, art. 3, §6 que utilizamos ao longo desta pesquisa em terceiro objetivo (III). Transcender os espaços de atuação do professor de Inglês já convencionais - institutos de idiomas, escolas privadas e ou escolas públicas de zonas urbanas -, é um passo transgressor à norma da colonialidade que define e limita. Evidenciar nos currículos que atuar em outras modalidades da educação é possível, pode ser um movimento de tornar conhecido outros saberes a fim de que exista uma troca horizontal, respeitosa e múltipla entre esses conhecimentos.

Não buscamos anular a importância de investigar as estruturas da Língua Inglesa ou das Literaturas. Afinal, estes são aspectos que precisam compor a formação do professor de Línguas, uma vez que lidar com as complexidades de uma outra língua nomeada também é essencial para esse profissional. No entanto, evidenciamos essa problemática a fim de rompermos com estigmas que foram construídos desde o início dos primeiros cursos de Letras no Brasil quando um número grande de professores era advindo da Europa. O curso de Letras não deve formar professores unicamente para dar conta das convenções linguísticas; é necessário, se queremos uma nova configuração social, permitir e efetivamente construir o diálogo com saberes para além das línguas nomeadas, ou seja, incluir os saberes locais, a concepção de espaços educativos plurais e perspectivas que contemplem o plurilinguismo e valorizem os sujeitos como protagonistas de seus múltiplos repertórios.

Esta pesquisa buscou promover reflexões a partir da apresentação de análise de dados das ementas das comunidades investigadas para evidenciar potenciais decoloniais dentro desses currículos a fim de perceber quais saberes têm sido apontados como fundamentais para a formação dos profissionais das línguas, abrangendo assim, o objetivo II. Conforme observamos, existem lacunas que devem ser preenchidas se aplicarmos os três I's fundamentais propostos por Menezes de Souza (2021) e desembaraçarmos nossas visões que foram forjadas através da modernidade. Não pretendemos padronizar esses conhecimentos, porém, é urgente que se ecoe a necessidade de uma revisão constante e profunda nos saberes que estão ocupando lugares privilegiados nesses currículos enquanto outros não são sequer tratados ao longo da formação desses profissionais. Parece longínqua a possibilidade de alcançarmos a formação de profissionais que valorizem a ética, o respeito mútuo se nossos currículos segregam saberes e corpos. No entanto, reforçamos que trabalhar a perspectiva decolonial nos cursos de Letras pode ser um movimento rumo à uma formação de professores mais respeitosa. Dessa forma, uma iniciativa que pode ser contemplada por todos os profissionais formadores é o potencial decolonial que apresentamos nesta pesquisa. A partir de uma análise prévia das disciplinas que têm ocupado os currículos de Letras, é possível reconhecer outros diálogos e olhares que a disciplina em questão tem a abranger. O potencial decolonial não é estático, pois ele é construído a partir das múltiplas conexões e diálogos entre os sujeitos.

É hora de transpormos paradigmas que apenas reforçam as desigualdades entre os corpos para promover formação de futuros profissionais de línguas que não se ocupe em fortalecer paradigmas persistem em serem reforçados pela colonialidade. É preciso abraçar a “diversidade ontológica” (SANTOS, 2021, p. 273) dos saberes, dos seres e das convivências.

À medida que nossos olhares tornam-se menos embaçados, passamos a perceber que movimentos políticos partidários ou apartidários ferem a democracia, através de tentativas de projetos de lei ou programas educacionais que evidenciam a desigualdade e reforçam a supremacia de estereótipos e saberes que permanecem enraizados em suas posturas e

discursos. É inevitável anular a agência que uma visão política imperialista, negacionista, preconceituosa impacta as relações humanas e educacionais. Dessa forma, a decolonialidade sendo uma perspectiva fluída, de constate movimento e reflexão se faz necessária, pois incorpora os sujeitos que são apagados da sociedade e aproxima as múltiplas vozes.

5 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, ed. digital, 2011.
- APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- BARROS, M. **O meu quintal é maior do que o mundo**. Espanha: Alfaguara, ed. 1, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [1988], 2016.

BRASIL. **Lei Nº. 5.540.** 28 de novembro de 1968.

BRASIL. **Resolução Nº 1.** 17 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> . Acesso em julho de 2022.

BRASIL. **Universidade Federal Fluminense.** Disponível em <<http://letras.uff.br/historico/>>. Acessado em março de 2022.

_____. Disponível em <https://app.uff.br/transparencia/perfil_graduando?utf8=%E2%9C%93&curso=21>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. **Pontifícia Universidade Católica.** Disponível em <http://www.letras.puc-rio.br/br/docentes/6/corpo-docente?departamento_id=6>. Acesso em março 2022.

BRASIL. **Fundação Educacional Unificada Campograndese.** Disponível em: <<https://www.feuc.br/sobre-a-feuc/>>. Acesso em março 2022. BRASIL. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Disponível em <<https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/PDI-UFRRJ-2018-2022.pdf>>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. **Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Disponível em <<https://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html>>. Acesso em março de 2022.

BRASIL. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em <Http://www.institutodeletras.uerj.br/downloads/catalogo_letras_2015.pdf>. Acesso em março 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei 13.415/2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em 26/06/2021.

BRASIL. **Lei 11.161/2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Revogada em 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 26/06/2021.

BRASL. **Cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em julho de 2021.

BRASIL. **Cne/cp nº 01, de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em julho de 2022.

BRASIL. **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.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em julho de 2022.

BRASIL. **MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**, 2019. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>> Acesso em junho de 2022.

CAMERON, J. **O caminho do artista**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

CANAGARAJAH, **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. England: Routledge, 2013.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAHL, R. A. **A democracia e seus críticos**. Tradução: Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: WMT Martins Fontes, 2012.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. Trad. Luiz Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

FIORIN, J. L., **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária**. São Paulo: Línguas e Letras, 2006, v.7, n. 12, p. 11-25.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1996].

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, ed. 28, [1992], 2021.

FRIGOTTO, G. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GARCÍA, O. **Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages**. In *Decolonizing foreign language education*. MACEDO, D. London: Routledge, 2019, p. 152-168.

GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSGOUEL, R. **World systems analysis in the context of Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality**. In. *From Postcolonial Studies to Decolonial Studies*:

Decolonizing Postcolonial Studies. New York: Research Foundation of State University of New York, 2006, v. 29, n. 2, p. 167- 187.

GROSFUGUEL, R. **The Epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms;** In: Globalization and Decolonial option, Mignolo, W.; Escobar, A., 2013.

JECUPÉ, K.W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** São Paulo: Petrópolis, 2.ed. 2020.

JØRGENSEN, J. **Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents.** International Journal of Multilingualism, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2ed, 2020.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior.** 2017, 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. Prefácio. In: Bock, Z.; Stroud, C. **Reclaiming Voice: Languages and Decoloniality in Higher Education: reclaiming voices from the south.** London: Bloomsbury, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. **Introduction and Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies.** In. OCK, ZANNIE; STROUD, CHRISTOPHER, Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery, v. 6, p.1-15, 2019.

MIGNOLO, W. **Coloniality at large: the western hemisphere in the colonial horizon of modernity.** London: Duke University Press, 2001.

_____. **Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality.** Canadá: Cultural Studies, maio 2007, p. 449-514.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **Decoloniarity Is an option, Not a mission;** In: On decoloniality/concepts/ analytics/ praxis. London: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial.** Tradução de Isabella B Veiga. Paraná: Revista X v.16, n. 1, 2021, 24-53 p. (título original: Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom [2009])

NETA; A.; CARDOSO, B.; NUNES, C. **Reformas Educacionais no contexto pós-golpe de 2016.** Fortaleza: Educação em debate, ano 40, nº 77, set/dez 2018, p. 162-174.

PESSOA, F. **Nós de colonialidade e formação docente.** In: Suleando conceitos em linguagens: decolonialidade e epistemologias outras. LANDUFO, C; MATOS, D (org). São Paulo: Pontes Editores, 2022, 1ed, p-273-282.

PENYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London: Routledge, 2020.

QUIJANO, A. **Coloniality of power and eurocentrism in Latin America**. *International Sociology*:vol. 15, n. 2, June 2000.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva**. In *A geopolítica do Inglês*, LACOSTE, Y. org., São Paulo: Parábola 2005, p. 135 – 157.

RICHARDSON, W. **Understanding Eurocentrism as a structural problem of “undone Science”**. In G. Bhambra, D. Gebriel & K. Nisancioglu (Eds.) *Decolonizing the University*, London: Pluto Press, 2018. p. 231–247.

SILVA, S. **Letramentos Implicados: vida gerando vida na educação linguística**. Belo Horizonte: *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, 2021, v. 21, n. 2, p. 605-626.

SILVA, S. et.al.. **Transversalizando o ensino de línguas**. São Paulo: *Todas as letras*, 2018, v.2, n.1, jan-abr, p.67-79.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Minas Gerais: Autêntica, 2005.

SOUSA SANTOS, B. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 1ed, 2021.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Coimbra, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002, n. 63, out, p. 237-280.

SOUSA SANTOS, B; ARAÚJO, S. BAUMGARTEN, M. Dossiê: **As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa**. Porto Alegre: *Sociologias*, n.18, p.14-23, set-dez, 2016.

TONET, F. **Os direitos fundamentais e o conceito de democracia**. Canoas: *REDE*, vol.4, nº 1, maio 2016, p. 45-61.

WALSH. C. **Decolonial pedagogies walking and asking: notes to Paulo Freire from AbyaYala**. United Kingdom: *International Journal of Life Education*. vol. 34, n.1, jan.2015, p. 9-21.

WEI. L. **Trans-Ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk>. Acesso em dezembro, 2020.

6 ANEXOS

Anexo 1 – Matriz Curricular da Universidade Vermelha

Período: 01			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000001	ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	70	02
N000003	OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	60	04
N000421	EDUCAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE	60	04
N000420	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	30	02
N000006	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	30	02
Total		250	14
Período: 02			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000422	EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	70	02
N000008	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDOS	30	02
N000015	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	30	02
N000097	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	70	02
N000099	ARTE LITERÁRIA	30	02
N000098	CULTURA LITERÁRIA BRASILEIRA	30	02
N114310	LÍNGUA INGLESA - TÓPICOS GERAIS	60	04
Total		320	16
Período: 03			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000011	HISTÓRIA E CULTURA AFRO - BRASILEIRA E INDÍGENA	30	02
N000020	DIDÁTICA GERAL	70	02
N000009	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	70	02
N000104	GÊNEROS DA LITERATURA	30	02
N000100	LÍNGUA PORTUGUESA - TÓPICOS GERAIS	60	04
N000103	LINGÜÍSTICA - FONÉTICA E FONOLOGIA	30	02
N114095	LÍNGUA INGLESA - MORFOLOGIA	60	04
Total		350	18
Período: 04			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000089	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	30	02
N000069	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	30	02
N102210	ESCOLA E CURRÍCULO	30	02
N000105	LÍNGUA PORTUGUESA - MORFOLOGIA	60	04
N000108	LINGÜÍSTICA - SINTAXE	30	02
N114111	DIDÁTICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS	70	02
N114333	LÍNGUA INGLESA - O SINTAGMA VERBAL	60	04
N114102	CULTURA LITERÁRIA ANGLO - AMERICANA	30	02
Total		340	20

Período: 05			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000424	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDÍGENA	30	02
N102209	EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS	30	02
N000024	ESTÁGIO ORIENTADO I	230	02
N000110	LÍNGUA PORTUGUESA - MORFOSSINTAXE	60	04
N114334	LÍNGUA INGLESA - SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO	60	04
N000114	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO	30	02
N000109	CULTURA LITERÁRIA PORTUGUESA	30	02
N114335	LITERATURA INGLESA - POESIA E DRAMA	30	02
Total		500	20
Período: 06			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000031	ESTÁGIO ORIENTADO II	230	02
N000036	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30	02
N000115	LÍNGUA PORTUGUESA - SINTAXE	60	04
N114112	LÍNGUA INGLESA - FONÉTICA E FONOLOGIA	60	04
N000441	OFICINA DE LEITURA	100	04
N000118	TÓPICOS DE LITERATURA BRASILEIRA	30	02
N114113	LITERATURA INGLESA PROSA	30	02
Total		540	20
Período: 07			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000037	ELABORAÇÃO DE PROJETOS	30	02
N000425	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	70	02
N000443	LITERATURA COMPARADA	60	04
N114331	LÍNGUA INGLESA - ANÁLISE DO DISCURSO	100	04
N000119	PORTUGUÊS HISTÓRICO	30	02
N114116	LITERATURA NORTE - AMERICANA - DA COLONIZAÇÃO AO ROMANTISMO	30	02
N000444	TÓPICOS DE LITERATURA UNIVERSAL	60	04
Total		380	20
Período: 08			
Código	Disciplina	C.H	Crédito
N000039	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	30	02
N114332	LÍNGUA INGLESA - PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA	60	04
N000124	TÓPICOS DE LITERATURA PORTUGUESA	30	02
N000120	LÍNGUA PORTUGUESA - SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	100	04
N114122	LITERATURA NORTE - AMERICANA - DO REALISMO AO MODERNISMO	30	02
N000430	ARTES E LINGUAGENS AUDIOVISUAIS	30	02
N000043	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	60	04
Total		340	20
Total Geral		3020	148

Anexo 2 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDÍGENA

CÓDIGO:

PERÍODO: 5º SEMESTRE **CARGA HORÁRIA:** 30H

OBJETIVOS: Ao término do semestre, o aluno deve ser capaz de refletir sobre os elementos que contribuem na estruturação da educação quilombola e indígena. Compreender e analisar o elo que estes povos têm com o espaço territorial. Desenvolver a visão crítica em relação às singularidades relativas aos elementos culturais e educacionais destes povos no processo de ensino-aprendizado.

EMENTA: Educação dos povos quilombolas e indígenas do Brasil como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Compreensão a respeito dos quilombos e das aldeias. Temáticas educacionais voltadas aos remanescentes de quilombos. Relação que estes povos têm com o espaço territorial e com o processo educacional. A educação como fator de autodeterminação e afirmação identitária. O legado dos povos quilombolas e indígena.

METODOLOGIA: Aulas expositivas, estimulando a participação da turma, leitura e discussão dos textos propostos, debates sobre o conteúdo apresentado, exercícios práticos, trabalhos em grupo e apresentação de seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro branco, recursos multimídia e material impresso.

AVALIAÇÃO: atividades em grupo, seminários com participações individuais, testes e provas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

HALL, Gwendolyn Midlo. *Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

Anexo 3 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CÓDIGO: PERÍODO: 5º Semestre

CARGA HORÁRIA: Presencial 30H

OBJETIVOS : Compreender o processo histórico da alfabetização de jovens e adultos e as relações entre analfabetismo, cidadania e sufrágio nas constituições brasileiras. Analisar o compromisso da escola e da Universidade com a alfabetização de jovens e adultos. Os mecanismos de exclusão da escola pública. O ler e o escrever como bens sociais. O universo do adulto analfabeto: seus valores, suas crenças, seus sentimentos, suas concepções sobre o mundo, suas representações sociais, sua experiência no mundo do trabalho, sua cultura.

EMENTA: Tendências e concepções na educação de jovens e adultos. Concepções político-ideológicas das propostas de Estado, da Igreja e da Sociedade Civil Organizada. Diretrizes Curriculares para Educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos no contexto dos parâmetros curriculares nacionais. Atividades, materiais de ensino e avaliação na educação de jovens e adultos.

METODOLOGIA : Aula expositiva; leitura, análise e fichamento de textos; prova individual; apresentação oral, em grupo, através de seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS : Kit multimídia; livros; periódicos; vídeos; quadro branco; biblioteca

_____ Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RJ: Vozes, 2012

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Anexo 5 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

CÓDIGO:

PERÍODO: 1º SEMESTRE **CARGA HORÁRIA:** 30H

OBJETIVOS: Esta disciplina tem por objetivo alinhar Tecnologia, Comunicação e Educação à distância, buscando acompanhar as novas tendências, sob a ótica do aluno ainda atuante na sua formação ou profissionais que irão atuar em diversos ambientes, fornecendo conhecimentos e desenvolvimento de habilidades nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), demonstrando conhecimento e desenvolvimento em ambientes virtuais, desenvolvendo sendo críticos e reflexivos em sua prática

EMENTA: Tecnologias de comunicação e informática na educação a distância e seus desafios. A educação no mundo da comunicação e da informação. A era da informação e do conhecimento. A evolução dos meios de comunicação. Os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Ambiente virtual de aprendizagem; Políticas de uso; Inovação em Educação. Tecnologias

AVALIAÇÃO: Trabalhos em grupo, seminários e Prova individual.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSCARELLI, Carla. **Tecnologias Para Aprender**. Parábola, 2016. 192 p

MUNHOZ, Antonio Siemsen, **Objetos da Aprendizagem** [livro eletrônico], Curitiba. Editora: InterSaberes, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível no site: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf, acessado em 18 de maio 2018.

Anexo 6 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

CÓDIGO: **PERÍODO:** 2º Semestre **CARGA HORÁRIA:** 30h + 40h (PRÁTICA PEDAGÓGICA)

OBJETIVOS: Compreender a história, a necessidade, o desenvolvimento e os desafios da Educação Ambiental a partir dos modelos e concepções teóricas de educação ambiental no contexto contemporâneo. Desenvolver competências e habilidades para o desenvolvimento e aplicação de projetos de Educação Ambiental. Integrar saberes de Educação Ambiental em situações reais e cotidianas.

Levar o aluno a compreensão de sua responsabilidade futura no âmbito social e ambiental das instituições em uma sociedade globalizada.

EMENTA: Histórico no contexto internacional e nacional. Desenvolvimento Conceitual. Grandes

METODOLOGIA: Aulas expositivas interativas. Leitura e análise de textos indicados na bibliografia recomendada. Desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e seminários pelos alunos. Aula de campo de caráter multidisciplinar para observação das questões ambientais e visita à escolas.

RECURSOS DIDÁTICOS: Livros, periódicos, reportagens, documentos oficiais. Projetor multimídia.

AVALIAÇÃO: Avaliação escrita sem consulta, seminários e participação de projetos socioambientais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e desafios. Campinas: Papyrus, 2015. (BVirtual)

DIAS, Reinaldo. Gestão ambiental e responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006. 08 exs.

FANTIN, Maria Eneida. Educação Ambiental, saúde e qualidade de vida. Curitiba: Intersaberes, 2014. (BVirtual)

Anexo 7 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
CÓDIGO: **PERÍODO:** 3º SEMESTRE **CARGA HORÁRIA:** 30 HORAS

OBJETIVOS: Reconhecer criticamente a história afro-brasileira e indígena e suas relações com a realidade através da análise dos programas e projetos diversos e do processo educativo.

EMENTA: O ensino de História e cultura afro-brasileira. A identidade, a cultura e a história dos negros brasileiros. Raiz cultural africana. A ideia de África - o imaginário étnico-racial. Entendimento de raça e construção social: Ideologias, desigualdades e estereótipos racistas no Brasil. Movimentos sociais e políticas afirmativas. O indígena como importante matriz geradora da história e cultura brasileiras. Os diferentes grupos negros e indígenas e suas diversidades no contexto atual.

METODOLOGIA: A Disciplina será ministrada utilizando o ambiente virtual de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARÇAL, José Antônio; LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação Escolar das Relações Étnico-Raciais - história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Anexo 8 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

CÓDIGO: PERÍODO: 3º SEMESTRE

CARGA HORÁRIA: 30h + 40h (PRÁTICA

PEDAGÓGICA)

OBJETIVOS: Analisar as perspectivas históricas e conceituais da educação especial e inclusiva. Compreender o novo paradigma da Educação para todos. Analisar a proposta de inclusão na educação para a diversidade. Repensar as condições de atendimento escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais face a política de inclusão.

EMENTA: Diferenças Individuais: conceitos de normalidade e anormalidade. Legislação e políticas públicas em educação especial e inclusiva. Conceitos e histórico da educação especial e inclusiva

METODOLOGIA: Aulas expositivas; pesquisas dirigidas. Leitura orientada para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos. Exercícios práticos de leitura, compreensão e produção textual. Discussão em grupo e debates com produção de relatos, seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS: Sala de aula; livros; periódicos; documentos oficiais; vídeos; quadro branco; biblioteca; projetor multimídia, *micro system*.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. (em PDF)

FERREIRA, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo R. [et al] org. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Anexo 9 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: ESCOLA E CURRÍCULO

CÓDIGO: **PERÍODO:** 4º Semestre

CARGA HORÁRIA: Presencial: 30 h

OBJETIVOS: Analisar as políticas de currículo e as correlações de forças que envolvem a seleção de conteúdos curriculares. Compreender conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. Relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. Currículo e produção do conhecimento no cotidiano escolar.

EMENTA: Fundamentos e conceitos de currículo e sua articulação com a organização do trabalho pedagógico. Relações entre organização, produção, distribuição de saber, poder e identidades sociais. Fundamentos da concepção curricular: o homem, o mundo, a educação e a escola. Conceito

RECURSOS DIDÁTICOS: Kit multimídia, livros, periódicos, reportagens, documentos oficiais, vídeos, retroprojetor, quadro de giz, materiais paradidáticos.

AVALIAÇÃO: Trabalhos individuais e em grupo, participação nas aulas e nos debates; produções e contribuições pessoais; prova individual.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. 2.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 . ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade. São Paulo: Papirus, 2011.

Anexo 10 – Ementa / Universidade Vermelha

DISCIPLINA: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

CÓDIGO: PERÍODO: 7º SEMESTRE **CARGA HORÁRIA:** 30H+40H (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS)

OBJETIVOS: Refletir a organização da sociedade ao longo do tempo; Entender a discussão teórica em torno da categoria Movimentos Sociais e Novos Movimentos sociais no campo das lutas de classes e frações de classes, mas também a partir da atualidade. Discutir os movimentos sociais brasileiros ao longo do tempo e sua importância nas mudanças sócio-políticas e econômicas. Refletir os movimentos sociais como processo educativo e a educação no campo enquanto produção de cultura. Compreender as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no que concerne a Educação do Campo.

EMENTA: O que são movimentos sociais (reflexão teórica); Os movimentos sociais na América Latina e no Brasil: A atualidade dos movimentos sociais. Movimentos Sociais e educação. O direito

PRÁTICA PEDAGÓGICA:

Nesta disciplina desenvolveremos com os discentes seminários e grupos de pesquisas sobre os movimentos sociais locais, com realização de Trabalhos de campo em Escolas do Campo de assentamentos do MST ou outro movimento que realizem educação em escolas próprias, movimentos de pré-vestibulares populares e movimentos ambientais que tenham atuação local ou regional.

RECURSOS DIDÁTICOS: Lousa, textos, livros, projetor multimídia, trabalhos de campo, seminários, rodas de conversa.

AValiação: Primeira avaliação: avaliação em dupla ou grupo, pesquisa sobre um movimento social (escolhido pelo grupo) e debate em sala de aula. Segunda avaliação: avaliação individual e sem consulta. Prova Final: avaliação individual e sem consulta.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

ROCHA, Maria Izabel. Territórios educativos na educação no campo: Escola, comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Biblioteca Virtual.

MULLER, Cíntia Beatriz. Teoria dos Movimentos Sociais. Curitiba, Intersaberes, 2013. Biblioteca Virtual.

Anexo 11 – Matriz Curricular/ Universidade Amarela

Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-Inglês (Versão 2020-1)

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
LEV113 02 Prod. Leit. Textos LP	LEV100 04 Variação em LP	LEV112 04 Fonologia da LP	LEV200 04 Morfologia da LP	LEV210 04 Morfofossintaxe da LP	LEV300 04 Sintaxe da LP	LEV400 04 Semântica da LP	LEV489 02 Ens. de Port.: Lingua Mat.
LEG113 05 Gramática do Texto em Lingua Inglesa	LEG122 03 Produção Escrita em Lingua Inglesa	LEG112 04 Aquisição do Inglês como Segunda Lingua	LEG241 03 Educação Linguística em Lingua Inglesa	LEG301 04 Fonologia da Lingua Inglesa	LEG311 04 Gramática da Lingua Inglesa	LEG472 03 Tradução em Lingua Inglesa	LEG401 04 Lingua Inglesa e Processos de Globalização
LEC111 04 Intro Lingua Grega Antiga	LEC115 04 Intro Literatura Grega Antiga	LEG231 03 Intro Lit. Lingua Ingl.	LEG222 04 Narrat. Lingua Inglesa I	LEG322 04 Narrat. Lingua Inglesa II	LEG330 04 Poesia em Lingua Inglesa	LEG422 04 Drama em Lingua Inglesa	LEG430 04 A Literatura do Renascimento
LEC160 04 Cult. Romana Morfol. Latim	LEC166 04 Oratória Latina Morfofoss. Lat.	LEC262 04 Ling. Lit. Lat.: Poesia Lírica	LEC266 04 Lingua Lit. Lat.: Narrativa	LEV308 04 Lit. Bras. I - Poesia	LEV309 04 Lit. Bras. II - Ficção	LEV417 02 Temas Prob. Lit. Brasileira	LEV310 04 História da LP
LEF140 04 Fundamentos da Linguística	LEF150 04 Fund. Análise Fonológica	LEF240 04 Fund. Análise Sintática	LEF244 02 Linguística e suas Aplic.	LEV343 04 Poesia Portuguesa	LEV450 04 Narrativa Portuguesa	LEB599 04 LIBRAS	Optativa 02
LEL100 04 Teoria Literária I	LEL110 04 Teoria Literária II	LEL287 02 Fund. Cult. Lit. Brasileira	LEL230 04 Teoria Literária III	LEL236 04 Literatura Comparada	EDD517 02 Didática de Port. e Lit. I	EDD625 02 Didática de Port. e Lit. II	
	EDF120 04 Filosofia Educ. Mundo Ocid.	EDF240 04 Fund. Sociol. da Educação	EDF245 04 Psicologia da Educação	EDA234 04 Educação Brasileira	EDD519 02 Didática de Inglês I	EDD626 02 Didática de Inglês II	
				EDD241 04 Didática	EDW001 02 Profissão Docente	LEWK01 02 Monografia	
					EDDU27 08 Prática de Ensino de Português-Inglês		
							LEWX01 02 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC)

EXTENSÃO: 420 horas

Anexo 12 – Matriz Curricular / Universidade Marrom

2º Período		
CRE1100	O Humano e o Fenômeno Religioso	04
LET1806	Fonologia	04
LET1842	Literatura e Cultura	04
LET1902	Língua Inglesa: Discurso Oral	04
LET1905	Língua Inglesa: Aspectos Léxico-gramaticais	04
LET1951	Oficina I: Bilíngue	04
1º Período		
LET1803	Português Padrão	04
LET1804	Introdução à Linguística	04
LET1805	Produção de Texto	04
LET1840	Estudos de Literatura	04
LET1841	Práticas de Leitura	04
LET1900	Língua Inglesa: Texto e Contexto I	04

3º Período		
CRE0700	Optativa de Cristianismo	04
LET0201	Optativa de Letras Clássicas	04
LET1807	Estruturas Lexicais do Português	04
LET1843	Cânones em Língua Portuguesa	04
LET1903	Língua Inglesa: Discurso Escrito	04
LET1904	Língua Inglesa: Aspectos Fonológicos	04
LET1952	Oficina II – Bilíngue	04

4º Período		
EDU1445	Educação e Sociedade	04
LET1808	Sintaxe	04
LET1832	Linguagem e Sociedade	04
LET1847	Literatura e Nacionalidade	04
LET1901	Língua Inglesa: Texto e Contexto II	04
LET1913	Literatura e Cultura Norte-Americana: Nação e Identidade	04

LET1953	Oficina III – Bilingue	04
5º Período		
LET1833	Língua e Cognição	04
LET1835	Linguística Aplicada à Língua Materna	04
LET1854	Cânone Ocidental	04
LET1855	Literatura e outras Artes	04
LET1906	Língua Inglesa: Oficina de Produção Escrita e Gramática	04
LET1907	Língua Inglesa: Oficina Literária	04
LET1914	<u>Literatura e Cultura Britânica</u> : Obras Fundadoras	04

6º Período		
LET0212	Optativa de Produção Textual para Licenciaturas	04
LET1830	Linguagem e Sentido	04
LET1831	Aquisição e Processamento da Linguagem	04
LET1856	Literatura e Modernidade	04
LET1908	Língua Inglesa: Oficina de Produção Oral	04

LET1915	Literatura e Cultura Britânica: Tradições e Rupturas	04
LET1944	Oficina 4 - Pesquisa e Ensino: A Linguagem Oral e Escrita em Contextos Pedagógicos	04
7º Período		
CRE1141	Ética Cristã	02
EDU1446	História e Política da Educação Básica	04
LET0209	Optativa de Licenciatura	04
LET1712	Estágio Supervisionado de Ensino Bilingue I	05
LET1715	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês I	05
LET1801	Língua Brasileira de Sinais I	02

LET1715	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês I	05
LET1801	Língua Brasileira de Sinais I	02
LET1916	Literatura e Cultura Norte-Americana: Modernidade e Contemporaneidade	04
8º Período		
EDU1447	Processo de Construção do Conhecimento na Escola	04
LET0206	Optativa de Literaturas Portuguesa e Africanas	04
LET1713	Estágio Supervisionado de Ensino Bilingue II	05
LET1716	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês II	05

LET1802	Língua Brasileira de Sinais II	02
LET1909	Língua Inglesa: Aspectos Sociossemióticos	04
9º Período		
LET1714	Estágio Supervisionado de Ensino Bilíngue III	02
LET1911	Língua Inglesa: Escrita Acadêmica	04
LET1912	Linguística Aplicada à Língua Estrangeira	04
10º Período		
CRE1168	Ética Profissional	02
LET1717	Estágio Supervisionado de Ensino: Inglês III	02

OFICINA I - BILINGUE

4 créditos

Ementa

Concepções socioeducacionais e modelos de interação em sala de aula. A interação em ambientes de ensino-aprendizagem de língua materna nas modalidades presencial, semipresencial e ensino a distância. O contexto da escola, do curso de línguas, das aulas particulares, dos cursos na empresa. Gestão das diferenças culturais. Desenvolvimento da competência interpessoal do professor em diversas situações de atuação profissional. Estudos de caso, simulações e fóruns eletrônicos.

Bibliografia

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON A. A. **Cenas de sala de aula.**; Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica;** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P.M. **Sociolingística Interacional;** São Paulo: Parábola, 2002.

OFICINA II - BILINGUE

4 créditos

.. Ementa

Importância da tecnologia em processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas modalidades presencial e a distância. Uso pedagógico de recurso e ferramentas digitais para o professor de língua estrangeira.

.. Bibliografia

COLLINS, H; FERREIRA, A. **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet.**; Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, C.P. L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.**; Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, E. T. **A Leitura nos Oceanos da Internet;** São Paulo: Cortez, 2003.

LET1953

OFICINA III - BILINGUE

4 créditos

.. Ementa ..

Elaboração, planejamento, adaptação e complementação de materiais didáticos para ensino de língua estrangeira. Ênfase na criatividade e no empreendedorismo do aluno-professor. Transitoriedade de competências e habilidades na contemporaneidade. Multimodalidade e Multiletramento. Maximização de tecnologias tradicionais e de tecnologias de ponta: internet, website, hipertexto, comunidades virtuais.

.. Bibliografia ..

BARCELOS, A. M. **Linguística Aplicada: Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Língua estrangeira.**; Campinas: Pontes, 2011.

SALIÉS, T. G. **Simulation and Gaming**; London: Sage Publications, 2002.

SZUNDY, P. T. C. **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.**; Campinas: Pontes, 2011.

LET1907

LING INGLESA:OFICINA LITERARIA

4 créditos

... Ementa

Leitura e análise dos diferentes gêneros literários em língua inglesa através de atividades dinâmicas e interativas. Desenvolvimento das habilidades de recepção, intuição e indução. Conscientização do processo criativo a partir da análise linguística em fragmentos, pequenos textos e poemas. Produção de texto criativo e crítico.

... Bibliografia

AMATO-RICHARD, P. **Exploring themes: An interactive Approach to Literature**; London: Longman, 1993.

MCRAE J; PANTALEONI, L. **Words on the Page**; Oxford: Oxford University Press, 1993.

ALBEE, E. **The American Dream and The Zoo Story**; New York: Plume, 1997.

LET1944

OFIC 4-PES/ENS:LING ORAL ESCR

4 créditos

.. Ementa ..

A pesquisa como fonte do trabalho pedagógico. O licenciando como leitor crítico de pesquisas já realizadas e como autor de projetos próprios. Foco no aprimoramento das habilidades de letramento e análise de aspectos da gramática trabalhados na escola. Análise do discurso de salas de aula presenciais, de EAD, de chats, de redações escolares, de materiais didáticos. Uso de corpora ou outras abordagens de pesquisa

.. Bibliografia ..

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**; São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas.**; Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PERINI, M. A. **Princípios de Lingüística Descritiva: introdução ao pensamento gramatical**; São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Anexo 18 - Matriz Curricular/ Universidade Roxa

GRAU - Graduação

Curso: LETRAS

Titulação: LICENCIADO Habilitação: PORTUGUÊS/INGLES Ênfase: - Linha de Formação: -

Curriculo: 21.04.004 Versão: 1 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 3730

(O) Carga horária optativa: 60

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 60

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

(EL) Carga horária eletiva: 30

Carga horária total: 4080

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 10

MÁXIMO - 15

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCL00064	LINGUÍSTICA I	OB	50	10	0	60			
GCL00078	TEORIA DA LITERATURA I	OB	50	10	0	60			
GLC00212	LINGUA PORTUGUESA I	OB	50	10	0	60			
GLC00223	MATRIZES CLASSICAS	OB	50	10	0	60			
GLE00571	LINGUA INGLESA I-A	OB	50	10	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCL00065	LINGUÍSTICA II	OB	50	10	0	60		[1 - GCL00064] LINGUÍSTICA I	

GRAU - Graduação

GCL00079	TEORIA DA LITERATURA II	OB	50	10	0	60		[1 - GCL00078] TEORIA DA LITERATURA I	
GCL00090	CRÍTICA TEXTUAL/ECDÓTICA I	OB	30	30	0	60			
GLC00213	LINGUA PORTUGUESA II	OB	50	10	0	60		[1 - GLC00212] LINGUA PORTUGUESA I	
GLE00572	LÍNGUA INGLESA II-A	OB	50	10	0	60		[1 - GLE00571] LÍNGUA INGLESA I-A	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCL00066	LINGÜÍSTICA III	OB	50	10	0	60		[1 - GCL00064] LINGÜÍSTICA I	
GLC00203	LITERATURA BRASILEIRA I	OB	50	10	0	60			
GLC00209	LITERATURA PORTUGUESA I	OB	50	10	0	60			
GLC00214	LINGUA PORTUGUESA III	OB	50	10	0	60		[2 - GLC00213] LINGUA PORTUGUESA II	
GLE00573	LÍNGUA INGLESA III-A	OB	50	10	0	60		[2 - GLE00572] LÍNGUA INGLESA II-A	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
--------	------	------	-----------	-----------	-----------	---------	-----------	----------------	---------------

GRAU - Graduação

GLC00210	LITERATURA PORTUGUESA II	OB	50	10	0	60			
GLC00215	LINGUA PORTUGUESA IV	OB	50	10	0	60			
GLC00224	LATIM BASICO I	OB	50	10	0	60			
GLE00574	LÍNGUA INGLESA IV-A - PRÁTICAS DE LETRAMENTO	OB	50	10	0	60		[3 - GLE00573] LÍNGUA INGLESA III-A	
SSE00229	DIDÁTICA	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00204	LITERATURA BRASILEIRA II	OB	50	10	0	60		[3 - GLC00203] LITERATURA BRASILEIRA I	
GLC00216	LINGUA PORTUGUESA V	OB	50	10	0	60		[3 - GLC00214] LINGUA PORTUGUESA III	
GLC00225	LATIM BASICO II	OB	50	10	0	60		[4 - GLC00224] LATIM BASICO I	
GLE00576	LINGUA INGLESA V-A - ESTUDOS DA ORALIDADE	OB	50	10	0	60		[4 - GLE00574] LINGUA INGLESA IV-A - PRÁTICAS DE LETRAMENTO	
SSE00363	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - LETRAS	OB	10	50	100	160		[4 - SSE00229] DIDÁTICA	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

400

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GGL00026	ENSINO DE LINGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	OB	0	90	0	90			
GLC00217	LINGUA PORTUGUESA VI	OB	50	10	0	60		[5 - GLC00216] LINGUA PORTUGUESA V	
GLE00487	MATRIZES DA LITERATURA E CULTURA BRITÂNICA	OB	50	10	0	60			
GLE00488	MATRIZES DA LITER E CULT NORTE-AMERICANA	OB	50	10	0	60			
GLE00577	LINGUA INGLESA VI-A - TÓPICOS EM GRAMÁTICA	OB	50	10	0	60			
SSE00364	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - LETRAS	OB	10	50	100	160		[5 - SSE00363] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - LETRAS	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

490

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GGL00027	ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	OB	0	90	0	90			
GLC00218	LINGUA PORTUGUESA VII	OB	50	10	0	60		[6 - GLC00217] LINGUA PORTUGUESA VI	
GLE00505	POESIA E FICC EM LING INGL-METODOLOGIAS	OB	50	10	0	60		[6 - GLE00488] MATRIZES DA LITER E CULT NORTE-AMERICANA	
GLE00578	LINGUA INGLESA VII-A - ESCRITA ACADÊMICA	OB	50	10	0	60		[4 - GLE00574] LINGUA INGLESA IV-A - PRÁTICAS	

							DE LETRAMENTO
GLE00596	ROMANCE EM LINGUA INGLESA I: SÉCULOS XVIII E XIX	OB	50	10	0	60	[6 - GLE00488] MATRIZES DA LITER E CULT NORTE-AMERICANA
SSE00373	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III - PORTUGUÊS - INGLÊS	OB	10	50	100	160	[6 - SSE00364] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - LETRAS
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:				490			

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00219	LINGUA PORTUGUESA VIII	OB	50	10	0	60		[5 - GLC00216] LINGUA PORTUGUESA V	
GLE00579	LINGUA INGLESA VIII-A - DISCURSO	OB	50	10	0	60		[4 - GLE00574] LINGUA INGLESA IV-A - PRÁTICAS DE LETRAMENTO	
GLE00597	ROMANCE EM LINGUA INGLESA II: SÉCULOS XX E XXI	OB	50	10	0	60		[6 - GLE00488] MATRIZES DA LITER E CULT NORTE-AMERICANA	
GLE00598	TEATRO EM LINGUA INGLESA I: SÉCULOS XVI A XIX	OB	50	10	0	60		[6 - GLE00488] MATRIZES DA LITER E CULT NORTE-AMERICANA	
SSE00374	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA IV - PORTUGUÊS-INGLÊS	OB	10	50	100	160		[7 - SSE00373] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III	

10º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			
SFP00087	PSICOLOGIA DA EDUCACAO	OB	60	0	0	60			
SSE00228	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
SSE00380	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA VI - LETRAS	OB	0	0	150	150		[9 - SSE00379] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA V - LETRAS	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

Não periodizada (optativas e atividades complementares)

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCL00060	LINGÜÍSTICA XVI (ESTUDOS DE LINGUAGEM)	O	60	0	0	60			
GCL00061	LINGÜÍSTICA XVII(ANÁLISE DOS DISCURSOS MUDIÁTICOS)	O	60	0	0	60			
GCL00062	LINGÜÍSTICA XV (TEXTO E CONTEXTO)	O	60	0	0	60			
GCL00067	LINGÜÍSTICA IV	O	50	10	0	60			
GCL00068	LINGÜÍSTICA V	O	50	10	0	60			
GCL00069	LINGÜÍSTICA VI	O	60	0	0	60			
GCL00070	LINGÜÍSTICA VIII	O	60	0	0	60			
GCL00071	LINGÜÍSTICA XII	O	50	10	0	60			
GCL00072	LINGÜÍSTICA XIII	O	50	10	0	60			
GCL00073	LINGÜÍSTICA XIV	O	50	10	0	60			

Anexo 19 – Ementa / Universidade Roxa

Ementa e Conteúdo Programático GGL00026 - Ensino de Língua na Educação

Básica - MM

Ementa

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA, PRODUÇÃO TEXTUAL E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS. ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILOGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS. NORMAS LINGUÍSTICAS, ESTILOS TEXTUAIS E GÊNEROS DISCURSIVOS. O PRINCÍPIO DA ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA NA ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS. A IMBRICAÇÃO ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA, PRODUÇÃO TEXTUAL E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS. EMPREGO DE ELEMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA COESÃO E NA PROGRESSÃO TEXTUAL. SELEÇÃO E AMPLIAÇÃO LEXICAL. INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE COMO FATORES DE COERÊNCIA TEXTUAL. INFERÊNCIAS CONTEXTUAIS, CONTEXTUAIS E INTERTEXTUAIS. ELEMENTOS LINGUÍSTICOS CARACTERIZADORES DE SEQUÊNCIAS DESCRITIVAS, NARRATIVAS E ARGUMENTATIVAS. O PAPEL DO VERBO NA ESTRUTURAÇÃO DOS PÉRIODOS, DOS PARÁGRAFOS E DOS TEXTOS.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NÃO INFORMADO

Anexo 20 – Ementa / Universidade Roxa

Ementa e Conteúdo Programático SSE00364 - Pesquisa e Prática Educativa II - Letras - A2

Ementa

ASPECTOS DO LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE. MULTILETRAMENTOS. LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. PRÁTICAS DE LEITURA, DE ESCRITA E DE ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CULTURA DE TOLERÂNCIA E PLURALIDADE NA ESCOLA. ALTERNATIVAS TRANSDISCIPLINARES DE PROJETOS EDUCATIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR.

Conteúdo Programático

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NÃO INFORMADO

Anexo 21 – Ementa / Universidade Roxa

Ementa e Conteúdo Programático SSE00373 - Pesquisa e Prática Educativa III - Português - Inglês - L6

Ementa

O PAPEL EDUCATIVO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DA ATIVIDADE DOCENTE. A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS, ESPECIALMENTE, O INGLÊS: TEORIAS E PRÁTICAS. OS MÉTODOS E AS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS. PLANEJAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA PARA A ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO QUE INCORPORA TEMÁTICAS DA DIVERSIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS.

Conteúdo Programático

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NÃO INFORMADO

Anexo 22 – Ementa / Universidade Roxa

Ementa e Conteúdo Programático SSE00378 - Pesquisa e Prática Educativa IV - Português/Literaturas - L1

Ementa

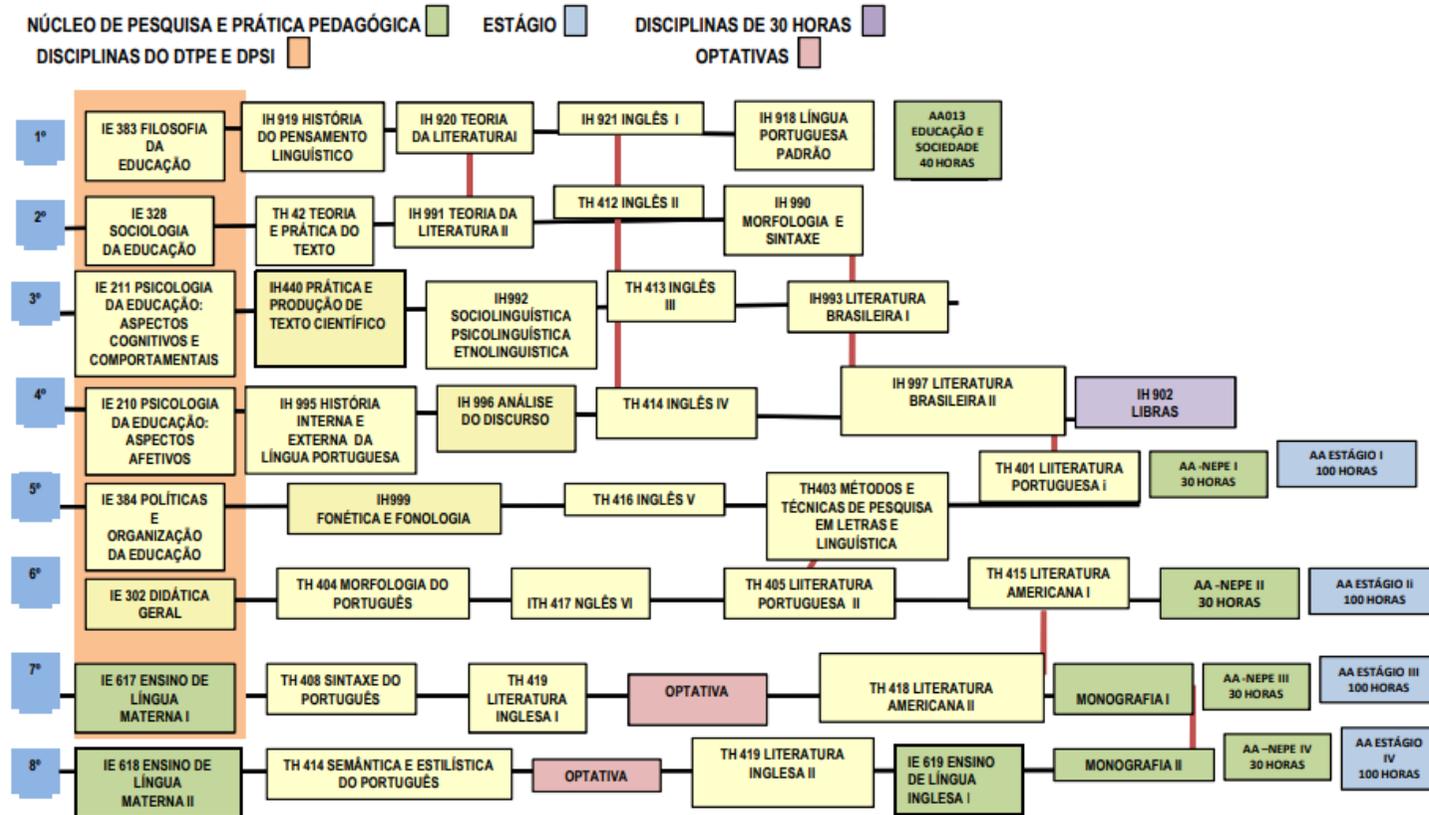
ELEMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PÚBLICO LEITOR NO BRASIL EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS ESCOLARES; ASPECTOS DA LEITURA LITERÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE; NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES; MEDIAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO; POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL; FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA E PLURALIDADE CULTURAL; FORMAÇÃO DO LEITOR E DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR.

Conteúdo Programático

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NÃO INFORMADO

Anexo 23 – Matriz Curricular/ Universidade Grená

FLUXOGRAMA: LICENCIATURA PORTUGUÊS-INGLÊS-LITERATURAS



Anexo 24 – Ementa / Universidade Grená

DISCIPLINA

CÓDIGO: IE 210 CRÉDITOS: 04 (4T-0P)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS COGNITIVOS E COMPORTAMENTAIS Cada Crédito corresponde a 15h/ aula
---	--

OBJETIVO: Capacitar o aluno a reconhecer e identificar os paradigmas teórico/metodológicos em Psicologia; habilitar o aluno a realizar escolhas teóricas e metodológicas em Psicologia, frente ao seu contexto de atuação profissional; habilitar o aluno a discorrer teórica e metodologicamente sobre os fundamentos psicológicos da educação; habilitar o aluno a

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Bock, A.M.. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2004.
Bruner, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
Garrara, K. (org). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004.
Coll, C. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
Gardner. H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
Grossi, E. & Bordin, J. *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: VOZES, 1993.

Anexo 25 – Ementa / Universidade Grená

OBJETIVO: Desenvolver a competência profissional dos licenciandos por meio da articulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos de Língua Inglesa, e promover o espaço de reflexão acerca de questões concernentes ao ensino da língua inglesa para o ensino fundamental em contexto brasileiro na contemporaneidade, tendo em vista as modificações sociais e epistemológicas em decorrência do advento das novas tecnologias de informação e comunicação e da crescente presença da língua inglesa nas práticas sociais.

EMENTA: Papeis do aluno e do professor na contemporaneidade. Concepções de língua e linguagem. Habilidades linguísticas e competência comunicativa. Histórico dos métodos e abordagens para o ensino de Língua Inglesa. Orientação oficial para o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil (ensino fundamental): PCN.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4 ed.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2006.

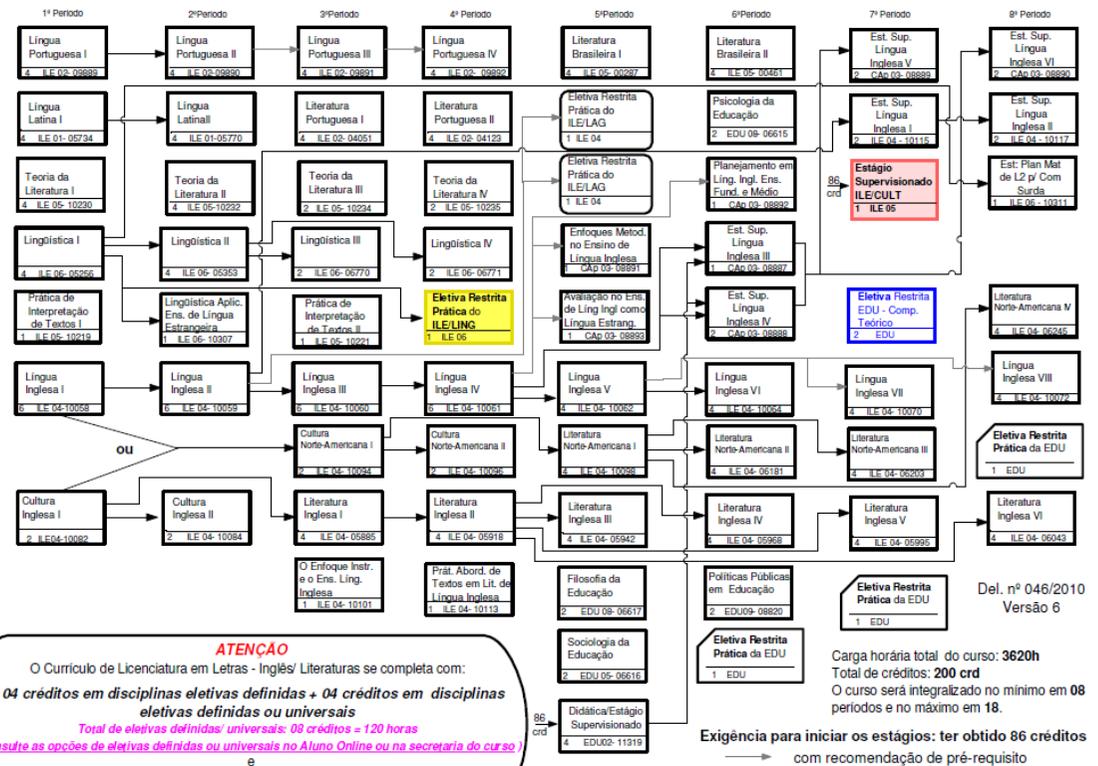
CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2 ed. Oxford e New York: OUP, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes, MARTINEZ, Juliana Zeggio & HALU, Regina Célia (orgs). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

Anexo 26 – Matriz Curricular/ Universidade Cinza

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO: INGLÊS - LITERATURAS UNIDADE RESPONSÁVEL: INSTITUTO DE LETRAS



ATENÇÃO
 O Currículo de Licenciatura em Letras - Inglês/ Literaturas se completa com:
04 créditos em disciplinas eletivas definidas + 04 créditos em disciplinas eletivas definidas ou universais
 Total de eletivas definidas/ universais: 08 créditos = 120 horas
 (consulte as opções de eletivas definidas ou universais no Aluno Online ou na secretaria do curso)
 e
200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais

Exigência para iniciar os estágios: ter obtido 86 créditos
 → com recomendação de pré-requisito
 → com exigência de pré-requisito

Carga horária total do curso: **3620h**
 Total de créditos: **200 crd**
 O curso será integralizado no mínimo em 08 períodos e no máximo em 18.

Del. nº 046/2010
 Versão 6

Atualizado em 26/03/2015

Nome da disciplina: **APLICAÇÕES DA LINGUÍSTICA AO ENSINO DE LÍNGUAS (ILE06-10309) Créditos: 2**

Pré-requisito: **LINGUÍSTICA I: Fundamentos Teóricos (ILE06-05256)**

Ementa: Contribuições da linguística às questões de aprendizagem/aquisição, uso e ensino de línguas. Competência Comunicativa. Competência Social. Inter-relação entre produção linguística e processos sociocognitivos. A interação em sala de aula e o discurso pedagógico. A formação do professor de LE.