



## **Michele Freire Schiffler**

*Ensino de línguas como ação cultural: ruturas e transgressões no  
caminho para a cidadania*

## Secção II

### *Varia* \*

---

\* Os artigos presentes nesta secção não foram sujeitos a processo de revisão.

## **Ensino de línguas como ação cultural: rupturas e transgressões no caminho para a cidadania**

### **Language teaching as cultural action: ruptures and transgressions on the road to citizenship**

Michele Freire SCHIFFLER<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa a discutir a importância da Educação, em especial do ensino de línguas, para a reeducação das relações étnico-raciais, privilegiando uma ecologia de saberes que, a partir da intersubjetividade, do interconhecimento, da pluralidade e da tradução cultural (Santos; Meneses, 2010), atue em transformações concretas na realidade social brasileira, marcada por desigualdades abissais, preconceito, racismo e desrespeito aos direitos do cidadão expressos na Constituição Federal. Para tanto, apresentará uma discussão com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; na Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais”. A problematização será mediada pelas tensões e violações de direitos sociais que incidem sobre comunidades negras no Brasil, vivendo em situação de vulnerabilidade social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística aplicada; ensino de línguas; cultura; cidadania; saberes subalternos.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the importance of education, particularly language teaching, for the re-education of ethnic-racial relations, privileging the ecology of knowledge that, from the intersubjectivity of inter, plurality and cultural

---

<sup>1</sup> Professora voluntária no Departamento de Línguas e Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo. Investigadora de Pós-Doutoramento em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil (Bolsista Capes/Fapes – processo nº 70984425). E-mail: [miletras@yahoo.com.br](mailto:miletras@yahoo.com.br). <http://orcid.org/0000-0001-9198-468X>

translation (Santos; Meneses, 2010), acting on concrete changes in Brazilian social reality, marked by abysmal inequalities, prejudice, racism and disrespect for citizens' rights expressed in the Constitution. To this end, present an argument based on the Law of Guidelines and Bases of National Education; in Law 10.639 / 03, which deals with the teaching of history and African culture and African-Brazilian; and the "National Guidelines for Education of Racial-Ethnic Relations". The questioning will be mediated by the tensions and social rights violations that affect black communities in Brazil, in a situation of social vulnerability.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics; language teaching; culture; citizenship; Subaltern knowledges.

### Introdução

A escola, instituição onde se estabelecem relações de sociabilidade desde a primeira infância, é um espaço para sentir-se acolhido, integrado, um espaço de construção identitária e ênfase em autoestima positiva. Segundo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seus artigos 205 e 206, a Educação é assumida como dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade.

Segundo o documento oficial, a função da instituição escolar envolve o pleno desenvolvimento da pessoa, compreendendo o exercício da cidadania e a habilitação para o mundo do trabalho. Assume, como princípio norteador da atividade educacional, a igualdade de condições para a permanência e o acesso à escola, com ênfase na liberdade de expressão do pensamento e a garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Para tanto, prevê a gratuidade do ensino na rede pública, assim como a valorização do profissional docente e o investimento em uma estrutura educacional de qualidade, não só no que se refere às instalações físicas da escola, mas também no que se refere à qualidade do material didático ofertado.

Ainda constam como documentos oficiais que visam à garantia da cidadania e dos direitos humanos, no que concerne à atividade educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) –, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Legalmente, os princípios constitucionais de pluralidade, diversidade e equidade sagram-se presentes nos referidos documentos. A LDB, em sua perspectiva cultural, assume como lugares de aprendizagem amplos espaços, que transcendem o espaço escolar, como as esferas discursivas da família, do trabalho e das manifestações culturais, o que contribui para a troca de experiências entre professor e aluno, bem como para a valorização dos saberes locais, em comunhão com diversos teóricos que pensam a esfera do saber e da produção do conhecimento, como Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Luiz Paulo da Moita Lopes, dentre outros.

No que concerne à Educação Básica, a prática social, tendo por finalidade o desenvolvimento da solidariedade humana, também é prerrogativa prevista na Lei 9.394/96, sendo reiterativamente destacados os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo. Outro importante fator diz respeito ao apreço à tolerância, visando à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

No tocante à linguagem, em concordância com a valorização das práticas sociais e da experiência extraclasse, o texto manifesta, para o nível correspondente ao Ensino Médio, a importância do conhecimento de formas contemporâneas de linguagem. Princípios que devem nortear as diretrizes para o ensino da língua materna e da língua estrangeira.

O Plano Nacional de Educação prevê a elaboração de planos e metas decenais para a Educação, cuja execução fica a cargo de municípios, estados e da União. Também estabelece a necessária avaliação de sua execução dentre as escolas do território nacional. Seus objetivos dizem respeito a:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2006, p. 45).

Assume-se o potencial transformador da Educação na melhoria da qualidade de vida e de acesso à justiça social, como prerrogativa para o respeito e a cidadania. No entanto, mais do que igualitário, o princípio que deve nortear a educação nacional é a equidade, em que aqueles que historicamente foram vitimados por ações de preconceito e exclusão, a saber, descendentes de africanos e nativos indígenas brasileiros, tenham acesso a ações afirmativas para mitigar os abismos sociais traçados na sociedade brasileira.

Para tanto, a referida Lei 10.172/2001 conta com diretrizes, objetivos e metas para a educação de jovens e adultos, educação à distância, educação tecnológica, educação especial, e educação indígena, não sendo contempladas nesse documento as comunidades afro-brasileiras e quilombolas.

Há outros instrumentos legais que visam à reeducação das relações étnico-raciais por intermédio da ação pedagógica, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a LDB, e as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, sobre as quais versarei a seguir.

A observação das leis, no entanto, não é, por si só, responsável pela solução da desigualdade social, do preconceito e do racismo no Brasil. Na área, especificamente do ensino de línguas, outras variáveis devem ser consideradas, como a atividade docente, a formação de professores, o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos Culturais, além da elaboração e da revisão crítica de materiais didáticos disponíveis no mercado editorial e contemplados no Programa Nacional do Livro Didático.

Para pensar acerca da complexidade da questão relacionada ao papel da Educação na defesa dos direitos humanos, é importante refletir sobre processos de subalternização e violência a que são submetidos alunos em situação de vulnerabilidade social e integrantes de comunidades afrodescendentes e quilombolas no Brasil para, a partir de então discutir a necessidade de ações afirmativas para uma educação antirracista e o papel do professor de línguas na transformação da realidade concreta de preconceito e opressão.

### **Linguagem, subalternização e violência simbólica**

O conhecimento é uma das chaves para o entendimento do pensamento abissal e do acesso a oportunidades e reprodução de desigualdades. Ao problematizar tal questão, Boaventura de Sousa Santos afirma que o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa (SANTOS; MENESES, 2010).

Essa é, segundo o autor, uma das formas pelas quais se sustenta a dicotomia entre o pensamento ocidental e o não ocidental e as diferentes formas de racismo e preconceito que se articulam na sociedade contemporânea. As linhas abissais consistem em processos de invisibilização daquilo que está do outro lado da linha, desde uma perspectiva eurocêntrica. Ao outro lado destina-se o paradigma de apropriação e violência, considerando o “outro” como irrelevante, irreconhecível e até mesmo descartável.

Essas linhas demarcadoras de abismos sociais, económicos, éticos e identitários não se estabelecem, no entanto, apenas em nível macro, entre o Norte e o Sul. Há fissuras e trincheiras firmadas dentro das próprias sociedades. Boaventura, em seu artigo, observa os desdobramentos no contexto da sociedade europeia, mas esse processo ocorre frequentemente na desigual sociedade brasileira.

Há inúmeras linhas abissais travadas nacionalmente, que empurram para guetos subalternizados populações inteiras, historicamente oprimidas e constantemente violadas em seus direitos, como as populações indígenas e as comunidades negras. Esses abismos são reproduzidos em instituições sociais, como a escola, a partir do menosprezo e da subalternização de conhecimentos locais e identidades plurais imersas em contexto acadêmico.

Pierre Bourdieu, em sua obra “A Reprodução” trata dos mecanismos de exclusão, homogeneização e violência simbólica que se articulam nos sistemas de ensino. Para o autor, constitui-se em violência simbólica toda forma de imposição de significações que dissimulem relações de poder (BOURDIEU, 2014).

Nesse sentido, a relação pedagógica, quando verticalizada e reprodutora de estereótipos, em que não são valorizados nem os saberes e as práticas locais, nem a subjetividade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, conduz a uma prática de violência simbólica e uso arbitrário do poder. A construção dialógica da prática pedagógica, por sua vez, assume

potencial transformador da realidade. Tal potencialidade se efetiva por trazer à tona outras narrativas que não as cristalizadas historicamente como fontes hegemónicas de saber. A justiça cognitiva, com respeito e atenção às práticas locais, envolve a possibilidade de, pela palavra enunciada através de produções culturais à margem do saber instituído oficialmente, problematizar relações de poder e conduzir à necessária transformação social de realidades marcadas por processos de apropriação, opressão e violência.

Segundo Bourdieu (2014, p. 27-28),

[...] a ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, contribui, desse modo, para reproduzir as relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (...)

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes.

Pensando a Linguística Aplicada como ideológica e transgressiva, cabe ao profissional que trabalha com o ensino de línguas pensar a atividade docente em perspectiva ética e transcultural. Em consonância com Paulo Freire, em a “Importância do Ato de Ler”, a atividade de leitura da palavra não pode ser dissociada do contexto e das práticas locais inerentes à comunidade em que estão inseridos os alunos.

Sendo assim:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11)

A partir do exposto, é fundamental pensar o ensino de línguas como ação cultural, a fim de que não sejam reproduzidas relações de poder que se sustentam em estereótipos e práticas preconceituosas de exercício da violência simbólica. Entendendo a atuação do linguista aplicado como uma prática ideológica e, portanto, política, é necessário refletir e problematizar, a partir da leitura como prática social, a colonialidade do poder em um país multicultural como o Brasil.

A abordagem sócio-histórica da leitura (KLEIMAN, 2004), aberta aos contributos das ciências sociais, em especial da sociologia e da antropologia, contribui para esse processo. A leitura de mundo, com respeito à cultura local, deve ter na leitura da palavra a possibilidade de mediar conflitos, problematizar hierarquias e exercer a necessária contra-hegemonia. A partir de uma perspectiva pautada em letramentos críticos, a atividade de leitura e ensino de línguas considera elementos que privilegiem a dialogicidade, o diálogo multicultural, a intersubjetividade e o interconhecimento, com respeito e troca de saberes em escalas locais e globais.

### **Educação em direitos humanos e responsividade em Linguística Aplicada**

Ainda que respaldada pela legislação brasileira e pela constituição federal, a igualdade de direitos e oportunidades na sociedade brasileira ainda é um mito, se contrastada com a realidade de comunidades negras em território nacional.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, a educação em direitos humanos luta pelo “reconhecimento, pela realização e pela universalização da dignidade humana” (BRASIL, 2013, p. 328). O espaço educacional, neste caso, mais especificamente o espaço de construção do saber e da dialogicidade por intermédio do ensino de línguas, é lugar de mediação e de acesso aos direitos humanos, sendo estes os alicerces para a transformação social.

São profundas as contradições que marcam a sociedade brasileira, com graves violações aos direitos humanos, no que tange à violência e à exclusão em níveis sociais, económicos, políticos e culturais. O ambiente escolar é um

espaço onde essas tensões, que se manifestam discursivamente em textos, narrativas locais e produções culturais, afloram e propiciam um espaço de reeducação das relações humanas e reversão de processos de exclusão e preconceitos construídos historicamente.

No caso de comunidades periféricas e marginalizadas, como as comunidades negras e, em especial, as comunidades remanescentes de quilombos, a situação de vulnerabilidade social não pode ser desconsiderada na prática docente. Mais uma vez, as sábias palavras de Paulo Freire se fazem ecoar e chamam atenção para a importância da leitura de mundo como prática social de leitura em ambiente escolar.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) assume como função da educação a participação social com vistas à justiça social e à inclusão, conforme se observa no fragmento a seguir, extraído do documento, que traz como seus principais objetivos:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2006, p. 45)

A tarefa proposta, no entanto, é árdua, uma vez que se depara com uma realidade social complexa, em que os pilares constitucionais de igualdade e diversidade cultural são continuamente violados. Segundo dados do Censo populacional brasileiro (IBGE, 2014), 54% da população brasileira declara-se negra. No entanto, o mesmo documento evidencia uma realidade de profunda desigualdade social, uma vez que a população de ascendência africana no Brasil apresenta cerca de dois anos de escolaridade a menos do que os considerados “brancos”, sendo a taxa de analfabetismo entre negros de 11,5%, enquanto a de brancos encontra-se na faixa de 5,2%. A vida escolar das crianças negras, em

situação de risco social, é, em geral, mais difícil e acidentada do que a das crianças brancas. Desigualdade ainda maior se observado o índice de concluintes do ensino superior.

Dados do Relatório do INEP, de março de 2015 (SOARES, 2015), apontam que 39% da população autodeclarada negra concluiu o ensino superior em 2013, número inferior aos 58% de brancos concluintes. Ainda que haja diferença no acesso e na permanência no ensino superior, políticas afirmativas de inclusão racial já vêm dando resultados no que concerne à mitigação dos abismos sociais e educacionais vinculados a questões raciais. Isso se comprova ao comparar dados apresentados por Lopes (2006). Segundo os estudos da autora, em 2001, o percentual de concluintes do ensino superior era composto por 80% de brancos e apenas 20% de negros. Os dados corroboram e sustentam um processo de desigualdade social, cultural e económica.

Nesse sentido, é importante reafirmar a atividade educacional como atividade política, uma vez que, pensando em uma educação para os direitos humanos, o acesso e a permanência no ensino, em seus níveis mais elevados, projeta-se em condições económicas melhores. Segundo Souza (2014), a renda dos negros, no Brasil, é 40% inferior a dos brancos. Postula-se, pois, a importância de políticas de inclusão e permanência escolar de comunidades negras como fator de reversão de preconceitos, luta por direitos sociais e melhores perspectivas socioeconómicas.

Tais dados assinalam a importância de ações afirmativas, de cunho reparatório, para com as comunidades negras no Brasil. Grande parte dessas ações passa pela educação e pelo acesso ao ensino. As políticas públicas no âmbito federal, com recorte racial na educação seguem dois eixos: um de carácter identitário e outro, redistributivo, em que se destacam como ações afirmativas as Leis 10.639 e 11.645, a política de cotas nas universidades (somada a critérios sociais), o Prouni (com bolsas de estudo integrais e parciais de ensino superior em universidades privadas), o Fies (programa de crédito educativo para o ensino superior em universidades privadas), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o apoio a ações afirmativas nas universidades públicas (LIMA, 2010).

Diante de uma realidade complexa e desigual como a que se desenha no cenário nacional, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

diversidade e inclusão” (BRASIL, 2013) surgem no intuito de promover não só a inclusão de comunidades historicamente marginalizadas, mas também de fomentar a produção de conhecimento e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de suas matrizes culturais, diversas e plurais, com identidades valorizadas e direitos humanos e sociais garantidos.

A educação para os direitos humanos, com foco na reeducação das relações étnico-raciais assume papel central nesse processo de formação de valores, sendo a Linguística Aplicada um local privilegiado de produção de conhecimento nesse sentido, contribuindo para o entendimento de questões que surgem em práticas sociais situadas que envolvem a linguagem. Trata-se de uma proposta de construção social do conhecimento, em que o linguista aplicado é chamado a atuar responsivamente, trazendo reflexões e colaborações que respondam aos processos sociais em que se insere.

Diante de tal complexidade, é importante pensar em novas formas de atuação social, tendo em vista que: “A relevância da área de formação de professores e de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que aprender línguas” (MILLER, 2013, p. 121). Pensar questões sobre transculturalidade, identidades, direitos humanos, linguagem e educação é um desafio para os profissionais da linguagem, mas constitui-se em importante possibilidade de ação cultural em busca de justiça social.

Nesse caminho, são necessárias, além das ações afirmativas anteriormente referenciadas, políticas curriculares transdisciplinares, que promovam uma descolonização dos currículos e uma problematização das relações coloniais de poder (MIGNOLO, 2003). A formação e a atuação de professores para lidar com as tensas relações sociais produzidas pelo racismo é um desafio que exige sensibilidade e criticidade, capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnicos constituintes da transcultural sociedade brasileira.

A abordagem sócio-histórica do ensino de línguas como ação cultural, pensando a atividade de leitura da palavra como leitura de mundo e prática social, propicia uma abordagem transcultural e uma atuação do linguista aplicado em perspectiva dialógica e ética.

No que se refere a políticas de reconhecimento e luta por justiça e igualdade de direitos, a criatividade metodológica e as formas inclusivas de reflexão são importantes caminhos para criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (LOPES, 2014, p. 14). A escola tem de se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação e racismo, a cultura e o ensino de línguas assumem protagonismo nesse processo.

### **Considerações finais**

Considera-se o espaço da sala de aula *locus* de enunciação e resistência, em uma perspectiva de educação crítica e reflexiva que, no caso do ensino de línguas, remete a uma Episteme transdisciplinar e ética no campo da Linguística Aplicada. A língua, em perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014), é vista como elemento vivo e produto das relações sociais que, em sua prática cotidiana, revela-se como arena em que se descortinam lutas de classes e conflitos de interesse e poder.

A produção de conhecimento em Linguística Aplicada deve pensar a língua como produção cultural, sendo sua abordagem transdisciplinar, transnacional e transcultural, em uma *práxis* que assuma o desafio de problematizar a realidade social e cultural de comunidades marginalizadas, em busca de uma educação antirracista e de uma atuação crítica na sociedade.

Para tanto, conta com suporte da legislação brasileira, no que concerne à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano Nacional de Educação, às Leis 10.639 e 11.645, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais, que trazem propostas de uma educação antirracista, com objetivo de atuar em uma reeducação das relações étnico-raciais.

Descortina-se um cenário de profícua atuação ideológica do linguista aplicado, comprometido eticamente com a pluralidade cultural e a luta pelo fim do preconceito, visando à valorização das diversas culturas e promoção da estima e do sentimento de pertença. O espaço de diálogo franco e ideológico enfrenta tensões, mas a problematização daquilo que linguisticamente se expressa possibilita um porvir mais justo e uma concreta transformação da realidade, em perspectiva social, cultural e económica.

No caminho do diálogo, do respeito e da leitura de mundo, com sentidos e identidades sendo cotidianamente negociados, os saberes locais e periféricos

devem ser considerados pelo pesquisador / educador como espaços de debate, produção de conhecimento e de direitos humanos. Acredita-se, pois, em diálogo com Bourdieu, Bhabha e Mignolo, que a prática de ensino de línguas seja uma esfera discursiva propícia à rutura da violência simbólica que oprime e silencia vozes historicamente subalternizadas.

No cronotopo da atuação do linguista aplicado, seja em sua atuação como professor, pesquisador e/ou formador de professores, é possível evidenciar a arbitrariedade de sentidos e temporalidades. Segundo Bhabha (2008), ao considerar o tempo duplo e cindido da representação nacional é possível questionar a visão homogênea e horizontal da comunidade imaginada.

Nesse entre-lugar, a voz subalternizada e invisibilizada das periferias irrompe como contranarrativa da nação, descentralizando o discurso hegemônico. O local da cultura é o espaço de construção de sentidos e é através da linguagem que se problematizam preconceitos, estereótipos e desigualdades reproduzidas historicamente na sociedade brasileira.

Em concordância com os estudos de Boaventura de Sousa Santos, defende-se uma epistemologia em Linguística Aplicada em constante construção, atuante em busca de uma justiça cognitiva global. Nesse caminho, o diálogo cultural e a valorização dos saberes locais de comunidades negras e periféricas estabelecem uma luta contra-hegemônica. Atuante, portanto, na busca de igualdade e justiça, tendo no respeito e na ética a base para a rutura da violência simbólica e da exclusão imposta a essas comunidades.

A construção do conhecimento não está separada da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todo conhecimento seja considerado interconhecimento. A Linguística Aplicada, na perspectiva da intersubjetividade e da tradução cultural, deve buscar formas de compreender e atuar criticamente na vida social, constituindo-se como lugar de esperança e transformação.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail. 2014. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16.ed. São Paulo: Editora Hucitec. ISBN 978-85-271-0041-0.
- BHABHA, Homi K. 2008. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. ISBN 85-7041-156-1.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. 2008. A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: VOZES. ISBN 978-85-326-3651-5.

BRASIL – Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. [consultado 28 junho 2016]. Disponível na Internet: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL – Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. [consultado 28 junho 2016]. Disponível na Internet: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>. BRASIL – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar/supervisão editorial Jair Lot Vieira*. 3.ed. Bauru, SP: Edipro, 2006. ISBN 85-7283-543-1.

BRASIL – Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. [consultado 28 junho 2016]. Disponível na Internet: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL – Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0308-2.

HALL, Stuart. 2009. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. ISBN 85-7041-356-4.

IBGE. *Censo Demográfico*. 2014. [consultado 28 junho 2016]. Disponível na Internet: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>>.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da Leitura. *Scripta*. Belo Horizonte, 1º sem. 2004, v.7, n.14, p. 13-22. ISSN 2358-3428.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, jul. 2010, n.87. ISSN 0101-3300.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e Relações Étnico-raciais. In: BRASIL. *Educação: Africanidades*. Brasília: Centro de Educação à Distância, Universidade de Brasília. 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita [Org.] *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2014. ISBN 978-85-88456-49-5.

MIGNOLO, Walter. 2003. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. ISBN 85-7041-323-8.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de Professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013. ISBN 978-85-7934-074-1.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. ISBN 978-85-249-1579-6.

SOARES, José Francisco. Acesso e Permanência no Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação. 2015. [consultado 28 junho 2016]. Disponível na Internet:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192)>.

SOUZA, Beatriz. 2014. Oito Negros que Mostram o Abismo Social entre Negros e Brancos. *Revista Exame*, São Paulo, 20 nov 2014. [consultado 25 junho 2016.]

Disponível na Internet: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos>>.

Edição e propriedade:

**Universidade Portucalense Cooperativa de Ensino Superior, CRL**

Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541 - 4200-072 Porto

Email: [upt@upt.pt](mailto:upt@upt.pt)