

UNIVERSIDADE ABERTA



Discutindo estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE: A abordagem (ou a falta dela) sobre o racismo no Brasil e a CCI como alternativa possível.

Mariana Santos Canuto Vieira

Mestrado em Português Língua Não Materna

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



Discutindo estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE: A abordagem (ou a falta dela) sobre o racismo no Brasil e a CCI como alternativa possível.

Mariana Santos Canuto Vieira

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Aberta como exigência
para obtenção do título de Mestre
orientada pelo Professor
Doutor Mário José Felipe da Silva

2020

Resumo

Aprender uma nova língua é como descobrir um mundo novo, uma vez que não é possível desconectar língua e cultura. Neste processo de aprendizagem, questões específicas como história das minorias, migração e colonialismo são muitas vezes abordadas de maneira equivocada. Este trabalho apresenta um quadro geral sobre a abordagem racial no Brasil em aulas de PLE e a problemática da reprodução de estereótipos do imaginário brasileiro. O foco sobre cai-se na análise de livros didáticos de PLE como “Bem-vindo!” “Fale Português” e “Avenida Brasil”. Ao mesmo tempo evidencia a importância de uma perspectiva inclusiva nos materiais didáticos. Mostra a Competência comunicativa intercultural como alternativa possível para a inserção dessa temática essencial na discussão da cultura brasileira, além de frear a reprodução de preconceitos e estereótipos raciais.

Para além do tema supracitado acima, contribuir para uma melhor formação de professores de português língua estrangeira, em relação ao entendimento da dinâmica em relação as questões étnico-raciais no português brasileiro. Apresentar pontos de condução para os docentes acerca da temática racial, por consequência, uma prática dos professores e aprendentes da língua mais sensibilizada para esta dimensão cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua estrangeira. Racismo. Estereótipos raciais. Competência comunicativa intercultural. Sociolinguística. Linguística.

Abstract

It's impossible to learn a new language and discover a new world without first understanding it's culture. During the learning process, if students have specific questions about the history of minorities, immigration, and colonialism in Brazil, one should approach these subjects in an unbiased manner. The following texts, typically used to teach students learning Portuguese as a foreign language, contain only a superficial idea of race in Brazil. The problematic portrayal of Brazilian racial stereotypes within these texts will be addressed In order to widen Portuguese teachers' cultural understanding of Brazil. As a result, students will gain a more enlightened and balanced perspective of Brazilian race and culture, while maintaining focus on improving their Portuguese language skills.

The focus of the following research lies in the analysis of educational textbooks for Portuguese as a foreign language learner, including "Bem-vindo!", "Fale Português" and "Avenida Brasil". After analyzing the above texts, evidence will be provided that speaks to the importance of an inclusive perspective in educational textbooks.

In this sense, intercultural communicative competence will be demonstrated through the proposal of alternatives for inserting this essential theme of Brazilian culture into the language-learning classroom. Above all, the hope is that the continuing cycle of prejudice and racial stereotypes will be broken, resulting in a fair and balanced approach to culture.

Beyond the aforementioned points, the aim is to contribute to better training of Portuguese as a foreign language teacher, in relation to understanding the dynamics of ethnic and racial issues within the context of Brazilian Portuguese learning.

The subsequent research will present points to help navigate language teachers through cultural themes with their students. The result will be a methodology for teachers of language learners who are more aware of cultural dimensions within language learning. As a language teacher, you are not only teaching language. You must teach language within the context of culture, and be careful not to promote racial stereotypes. Portuguese language teachers must present

culture in a non-biased manner, placing equal weight on every aspect of Brazil's heritage. But in order to do this, we must first consider how we perceive race and if we personally hold preconceptions of race. Like it or not, discriminatory sentiments can slip out (even unconsciously), if we teachers aren't mindful and self-aware.

Resumen en Español

Aprender un nuevo idioma es como descubrir un nuevo mundo, ya que no es posible desconectar el idioma y la cultura. En este proceso de aprendizaje, a menudo se abordan erróneamente cuestiones específicas como la historia de las minorías, la migración y el colonialismo. Este trabajo presenta un cuadro general del enfoque racial en Brasil en las clases de PLE y el problema de reproducir estereotipos en el imaginario brasileño. La atención se centra en el análisis de los libros de texto de PLE como "¡Bienvenido!" "Habla portugués" y "Avenida Brasil". Al mismo tiempo, destaca la importancia de una perspectiva inclusiva en los materiales didácticos. Muestra la competencia comunicativa intercultural como posible alternativa para la inserción de este tema esencial en la discusión de la cultura brasileña, además de frenar la reproducción de prejuicios y estereotipos raciales.

Además del tema antes mencionado, contribuir a una mejor formación de los profesores de portugués como lengua extranjera, en relación a la comprensión de la dinámica en relación a los temas étnico-raciales en el portugués brasileño. Presentar puntos impulsores para los docentes sobre el tema racial, en consecuencia, una práctica de los docentes y estudiantes del idioma más sensibilizados para esta dimensión cultural.

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família pelo amor, carinho e apoio imensurável. Aos amigos, colegas de trabalho e alunos pela paciência, auxílio e palavras de incentivo durante o desenvolvimento e realização deste trabalho. Em especial, dedico este trabalho aos meus avós paternos e maternos, “In Memoriam”, pela existência de meus pais, Maria Aparecida dos Santos e Márcio Canuto Vieira, pois sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam. Por fim, dedico este trabalho a todas as mulheres negras que vieram antes de mim.

Agradecimento

Agradeço ao Cósmico pela oportunidade de realização deste trabalho. Agradeço a minha família e apoiadores deste projeto que em maior ou menor escala estiveram ao meu lado. Agradeço também ao professor Mário José Filipe da Silva que me auxiliou muito no desenvolvimento da pesquisa e esteve ao meu lado até o momento da conclusão.

Índice

Resumo.....	2
Abstract.....	3
Resumo em outra língua.....	5
Dedicatória.....	6
Agradecimento.....	7
Índice.....	8
Índice de abreviaturas.....	11
Introdução.....	12
Problema.....	13
Metodologia.....	16
Referencial Teórico.....	18
Objetivo - Representatividade em PLNM.....	19
Questões de investigação.....	20
Justificativa.....	20
Capítulo I - Racismo no Brasil: Origens e causas.....	24
1 - Portugal e a colonização de exploração.....	25
1.1 – O Novo Mundo: A escravidão como berço da construção do Brasil.....	26
1.2 – O tráfico negreiro.....	29
1.3 – Escravidão.....	31
Capítulo II: A Lei Áurea e a Pós-abolição.....	34
2 - Povo negro “livre”.....	35
2.1 As teorias raciais no pós-abolição.....	37
Capítulo III: Mestiçagem à brasileira.....	47
3 – A miscigenação como herança das diferentes “raças” no Brasil.....	48
3.1- Do ideal de branqueamento a Gilberto: Freyre contra ele mesmo.....	51
Capítulo IV: A discriminação na Educação Brasileira.....	57
“Raça”, etnia e racismo.....	58
Capítulo V: Capítulo 5: O papel do professor brasileiro.....	69
5 - Análise da formação de professores como Tarefa essencial.....	70
5.1 - Educação, cidadania e “raça”.....	71
Capítulo VI: Livro didático de PLE.....	74

6 - Histórico	75
6.1 - Racismo e estereótipo racial nos materiais de Português Língua Estrangeira.....	76
Capítulo VII: Enegrecer a educação brasileira.....	78
Educação brasileira significa uma educação negra	79
Capítulo VIII: Interseccionalidade - Competência Comunicativa Intercultural, “raça” e PLE	81
8 - Capital e as questões raciais	82
8.1 - Racismo estrutural	83
8.2 - As questões étnico-raciais no Português Língua Não Materna.....	87
Capítulo IX: Competência Comunicativa Intercultural	93
9 - Definições: Competência Comunicativa Intercultural	94
9.1 - As minorias sociais no Brasil: O caso dos negros e indígenas	95
9.2 - CCI de Byram	98
9.3 - O Modelo de Byram	101
Capítulo X: Educação antirracista	103
O ensino das relações étnico-raciais em língua estrangeira	104
Capítulo XI – Considerações finais.....	107
Conclusão	108
Bibliografia	115
ANEXO A	133
ANEXO B	135
ANEXO C.....	137
ANEXO D.....	139
ANEXO E	141
ANEXO F.	143
ANEXO G.....	145
ANEXO H.....	147
ANEXO I.....	149
ANEXO J.....	151
ANEXO K.....	153
ANEXO L.....	155
ANEXO M.....	157
ANEXO N.....	159

ANEXO O.....	161
APÊNDICE A.....	163
APÊNDICE B.....	167
APÊNDICE C.....	171
APÊNDICE D.....	175
APÊNDICE E.....	178
APÊNDICE F.....	180
APÊNDICE G.....	182
APÊNDICE H.....	185
APÊNDICE I.....	188
APÊNDICE J.....	191
APÊNDICE K.....	194
APÊNDICE L.....	197
APÊNDICE M.....	200
APÊNDICE N.....	202

Índice de abreviaturas

CCD - Competência Comunicativa Discursiva

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LE - Língua Estrangeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE - Português Língua Estrangeira

PLNM - Português Língua Não Materna

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ONU - Organização das Nações Unidas

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, ocupa a terceira posição no mundo ocidental, estando atrás somente do inglês e do espanhol. Assim, a língua portuguesa está prestes a preencher as condições de língua internacional, se impondo como língua de ciência, expressão sociocultural e de forte atuação política. Neste sentido, a competência comunicativa intercultural pode ser relacionada à educação através do papel do professor no ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira. Para Michael Byram, que adotou o conceito de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), a dimensão cultural em sala de aula deve ser integrada com os outros saberes para que os aprendentes possam utilizar estas competências em outros contextos. Para que isso aconteça, o professor de PLE deve ter a consciência de que somente ensinar a língua não é suficiente por si só, mas sim associá-la sempre à cultura e ao mundo multicultural, político e global em que vivemos. A integração cultural crítica nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) é importante para combater a discriminação, o racismo, os estereótipos e preconceitos.

NOTA: Ao tratarmos do termo raça, como será feito ao longo do trabalho, deparamo-nos com um ponto importante: a definição de um conceito que distingue as pessoas de acordo com diferenças genóticas a partir de critérios científicos. Geneticistas há muito tempo afirmam que não existe uma diferença genética bem definida entre raças, uma vez que o termo é problemático e confuso, devendo então, ser superado. Entretanto, estudos sociológicos como *Reflexões Sobre Os Conceitos De Raça E Etnia* de Silva e Soares (2011) e *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* de Kabengele Munanga (2001) buscam não a confirmação de uma ideologia biológica racista, mas a tentativa de subversão dessa mesma ideologia de modo a explicar e retratar o racismo, uma vez que este conceito ainda existe como crença da diferença de raças hierarquizadas, presentes no imaginário coletivo das sociedades contemporâneas. Por este motivo, ao longo do presente trabalho o conceito de raça será utilizada a visão crítica da Sociologia e da Antropologia Social.

Problema

Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

Carolina Maria de Jesus

O poema acima supracitado é da escritora Carolina Maria de Jesus. Preta e pobre residente da periferia de São Paulo lançou seu primeiro livro em 1960 – Quarto de Despejo. Apesar de pouquíssimas condições de acesso aos livros, Carolina Maria de Jesus era apaixonada por literatura. Escrevia diariamente sobre as condições precárias em que vivia e denunciava repetidamente a discriminação e o racismo que vivenciava. Fazendo uma leitura crítica do seu lugar no mundo, observava as desigualdades sociais no papel de mulher e negra, integrando a parte marginalizada da população brasileira que sofria e sofre com o racismo constantemente. A escravidão no Brasil remonta a chegada dos portugueses em meados do século XVI, onde o tráfico de negros africanos foi o maior da América. Os africanos eram trazidos em condições sub-humanas pelos navios negreiros, sendo eles explorados por mais de três séculos e obrigados a trabalharem em zonas rurais da produção de cana de açúcar no território brasileiro. Além da supressão de seus costumes e tradições, eram proibidos de praticar sua própria religião. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão. Ainda que o trabalho escravo tenha sido proibido há mais de 100 anos, durante anos, os afro-brasileiros tiveram seus direitos violados e a discriminação racial ainda existe em todas as camadas da sociedade brasileira moderna e atual, nas mais diversas situações.

Segundo Lopes (2005, p. 186, *apud* Congresso Nacional de História) Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo o momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária.

Foram mais de 5 milhões de africanos, traficados pelos portugueses entre os séculos XVI e XIX. A abolição proporcionou liberdade jurídica, porém a população ex-escrava continuava à margem da sociedade brasileira. Socialmente, permaneceram inferiorizados, marginalizados e subjugados. Neste sentido, em 13 de maio de 1888, quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, homens e mulheres escravos foram libertos no território brasileiro, mas nada foi feito posteriormente para a educação e inclusão dos ex-escravos a sociedade da época. No entanto, de acordo com Reites (2004, p. 117) pode-se dizer que houve dominação racial até o final do século XIX, discriminação racial durante todo o século XX e ainda hoje se mantêm relações consideradas racistas na sociedade brasileira (*Apud* BATISTA; MASTRODI. 2017 p. 04).

A população negra ocupa a base da pirâmide social no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 76% dos mais pobres no Brasil são negros. (Batista; Mastrodi, 2017, p. 05). Além disso, Pereira, jornalista do Jornal Estado de Minas (2018), em entrevista ao historiador da Universidade de Minas Gerais, Marcussi, relata:

O historiador defende a tese de que o povo negro foi intencionalmente excluído da sociedade dominada por brancos. O incentivo às imigrações europeias, os projetos de 'branqueamento' da população, a promoção do racismo como ideologia, a exclusão das populações negras do acesso à terra e o baixo nível de investimento em educação para essas pessoas agiram como fatores que continuaram produzindo e reproduzindo a marginalidade das populações negras no Brasil, argumenta.

Surge no Brasil dos anos 30 e 40 a ideia de identidade nacional, de uma cultura única no mundo, chamada luso-brasileira, que singulariza o brasileiro ante o estrangeiro: sexualidade, emotividade, hospitalidade, o calor humano, etc. Gilberto Freyre, escritor de Casa Grande e Senzala, criador da chamada democracia racial brasileira e do paradigma de interpretação da sociedade brasileira, desta teoria da modernização do mundo, constrói o brasileiro como "pré-moderno", tradicional, afetivo e desonesto. Freyre como intelectual da época, segundo Souza "construiu todo o enredo do Brasil moderno preche de ambiguidade e de contradições, como o seu criador. Como homem de seu tempo,

era prisioneiro do racismo científico {...} lutou bravamente dentro do paradigma do culturalismo racista para tornar ao menos ambígua e contraditória a condenação prévia das sociedades ditas periféricas em relação às virtudes reservadas aos americanos e europeus” (Souza, 2017, p. 31).

No momento de torcemos pela seleção brasileira de futebol, talvez sim, sejamos todos iguais. Nos demais campos sociais, a realidade é muito diferente. Os brancos são a maioria nas escolas particulares, nos cargos empregatícios mais altos, nos aeroportos, melhores hospitais e bairros comerciais e residenciais.

O racismo impregna a dimensão cultural da sociedade brasileira e retroalimenta sua dimensão econômica, autorizando que, na divisão social do trabalho, os serviços com remuneração mais baixa sejam reservados majoritariamente aos negros; ou que negros ganhem menos que brancos no exercício do mesmo tipo de serviço; ou que negros tenham muito mais dificuldade para encontrar empregos que brancos etc. Mesmo quando “sobem na vida”, os negros continuam a sofrer discriminação por causa de sua cor. E em termos comparativos, as chances de negros “subirem na vida” são bem menores que as de brancos, ainda que em condições econômicas inferiores. (Batista; Mastrodi, 2017, p. 06).

Assim, o racismo continua vigente no Brasil sob diversas formas, e atinge pessoas negras de classes sociais diferentes. Previsões legais têm sido feitas para o combate ao racismo como a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 e no Brasil surge a criação da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Lei n.º 10.678/03), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/10); apesar de na prática não funcionarem como deveriam, pois parte da sociedade e o próprio Estado não dá a importância necessária a estas leis. Para Izsák (2015, p. 06 *apud* BATISTA; MASTRODI, 2017, p. 06) o Brasil apenas passou a adotar medidas efetivas de combate às desigualdades raciais após pressões realizadas por diversos órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), que emitiram relatórios negativos, declarando a persistência de profundas discriminações raciais contra os negros nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira. Foi criada também a tipificação do racismo como crime, (artigo 5.º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988; artigo 20 da Lei n.º 7.716/1989, e artigo 60 da Lei

n.º 12.228/2010) inibidora de práticas racistas. Porém, ao não serem aplicadas tornam-se ineficazes e não punitivas. O racismo, ainda que ilegal, se perpetua em todas as camadas da sociedade brasileira independentemente da classe social e se apresenta também na área cultural e educacional a tal ponto que a legislação não seja suficiente para inibir comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Essa falsa democracia levanta uma discussão acerca da necessidade de criar alternativas para erradicar a discriminação racial, uma vez que existe um conflito em potencial entre negros e brancos originada desde o escravagismo. Segundo Santos, 2003:

Discriminamos os negros, mas resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra esse grupo racial, [...] o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro Estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos (SANTOS, 2003, p. 86).

Metodologia

O trabalho de investigação científica é de natureza qualitativa, onde o foco é estudar as particularidades do objeto estudado – Os estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE. As fontes são primárias e secundárias e a análise de dados será feita através da revisão bibliográfica de vários autores como Nilma Lino Gomes (2019), Eliane Cavalleiro (2001), Francisca Cordelia Oliveira da Silva (2009), Marcelo Souza Santos (2013), Jeane Antônio Pedrozo (2014), Talita Barizon (2010), Ana Célia da Silva (2011), Andréa Lisboa de Souza (2005), José Humberto Rodriguez dos Anjos (2016), Camila do Amaral Lavorenti (2018), Rosa Bizarro, Sara Oliveira (2008). A análise dos dados será feita com livros, artigos científicos dos autores, publicações em revistas científicas e palestras que tratem de PLNM para fazer a coleta de dados. Os principais textos abordados serão:

- A formação dos professores para a educação étnico-racial: uma vivência em Mineiros-Goiás;
- O material didático de ELE/PL: discutindo preconceitos e estereótipos,

- A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil;
- A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: Uma perspectiva crítica;
- Representação do povo brasileiro em Livro de Português como língua segunda;
- Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros;
- Competência comunicativa em língua estrangeira;
- A dor da cor: Reflexões sobre o papel do negro no Brasil;
- O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas interculturais;
- Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais;
- De olho na cultura!: Pontos de vista afro-brasileiros;
- Texto visual: Estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.

Assim sendo, o trabalho transcorrerá a partir do método conceitual-analítico, visto que utilizarei conceitos e ideias de outros autores para a construção de uma análise científica sobre o objeto de estudo. O método de pesquisa escolhido favorece uma liberdade na análise de se mover por diversos caminhos do conhecimento, possibilitando assumir várias posições no decorrer do percurso, não obrigando atribuir uma resposta única e universal a respeito do objeto.

A amostra de resultados será de pesquisa qualitativa, com caráter subjetivo e o propósito é compreender os comportamentos do grupo-alvo. Deste modo, explicitar a realidade em torno da discussão racial nas aulas de PLE, como ela é abordada pelos professores, como é vista pelos aprendentes da língua portuguesa, como a questão étnico-racial é retratada em sala de aula e nos materiais didáticos da área. Além disso, analisa a competência comunicativa intercultural como alternativa e uma perspectiva rica para a temática a ser retratada em sala de aula. Por fim, aponta questões socioeconômicas do sistema capitalista como formação da educação contemporânea e ressalta a importância de uma visão crítica e de combate as estruturas educacionais tradicionais. Os autores pesquisados estão no *front* da questão racial no ensino educacional de idiomas no Brasil. A pesquisa abrangerá a leitura, a análise e interpretação dos artigos mencionados acima. Este levantamento bibliográfico contribui para visualizar os possíveis dados teóricos científicos distintos sobre o tema.

Referencial Teórico

Além da inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, a Lei 10.639/03 de 09/01/2003 torna obrigatório “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. O movimento negro no Brasil vem crescendo a cada ano e reivindica a educação, o reconhecimento cultural e histórico da comunidade afro-brasileira, além do combate ao racismo e a cidadania.

A pedagogia antirracista surge e propõe trazer para a sala de aula a interdisciplinaridade, abrangendo aspectos diferentes em diversos conteúdos e metodologias nas áreas de conhecimento constitutivas dos currículos escolares públicos e privados. A pedagogia antirracista respeita as expressões culturais negras que compõem a História e a vida do nosso país, discute as relações étnico-raciais, refaz concepções relativas à população negra e ajuda os alunos a compreenderem que não se constrói sozinho concepções a respeito de fenômenos, pessoas e fatos. A proposta parte de um olhar diferenciado do discurso pedagógico, no sentido de que a escola (seja ela qual for) venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania. (Araújo, 2012, p. 02), A autora Elaine Cavalleiro (2010 *apud* ARAÚJO, 2012, p. 07) caracteriza a educação antirracista como o reconhecimento do problema racial na sociedade brasileira, procura refletir sobre o racismo no cotidiano escolar. Busca que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos seja respeitosa, não discriminatória e antipreconceituosa. A educação antirracista é necessária para a desconstrução da verdade sobre si e a sociedade em que se vive; perceber e aceitar a diversidade e romper as imagens negativas que foram forjadas ao longo do tempo pela história. Neste sentido, o educador assume o papel de mediador. Ações pedagógicas direcionadas a entender quando o preconceito, o racismo e discriminação ocorrem e o preparo dos educadores é essencial para romper atitudes discriminatórias.

Objetivo - Representatividade em PLNM

A palavra do século é globalização: O que chamamos de globalização se traduz em práticas e ações das últimas décadas que diferem do que fazíamos anteriormente e das situações que passávamos. Um dos principais pontos de mudança na sociedade que mudou a forma de comunicarmo-nos é o próprio ato da comunicação. Pesquisas acadêmicas são feitas em várias partes do mundo ao mesmo tempo, graças à Internet e ao poder da videoconferência. Portanto, a globalização tem fundamental importância para as diversas sociedades e nações, uma vez que integra mercados, proporciona aparatos tecnológicos ao serviço de atividades econômicas, propõe o aprofundamento de integração social, cultural, política e principalmente a evolução dos meios de comunicação e dos processos comunicacionais entre diferentes povos. Junto aos avanços mundiais que dão margem à globalização, surgem também os conflitos e desafios de ordem social e política. As desigualdades sociais e globais e as revoluções são forças da mudança social e das migrações. Além disso, os novos *media* influenciam os meios e as formas de participação do cidadão, acarretando problemas e desigualdades em nível local e mundial.

Neste sentido, integrar a dimensão cultural, política e social é essencial para o combate ao racismo, de modo a evitar estereótipos. A abordagem multicultural da CCI forma cidadãos do mundo, capazes de analisar as problemáticas de maneira aberta, não preconceituosa e respeitosa das diferenças. As identidades de cada comunidade são construídas e desconstruídas e, para, além disso, estão sempre em transformação. Assim, ao invés do suporte meramente comunicativo, deve existir uma conscientização das semelhanças e diferenças interculturais.

Faz-se necessário então, o estudo dos estereótipos em sala de aula em PLE, manifestados na nossa sociedade moderna, tantas vezes naturalizados ou reforçados no cotidiano das pessoas. Esse reforço acontece nas ações, falas, atos, expressões artísticas e culturais, científicas e até mesmo intelectuais. Desta maneira, o preconceito com essas minorias – negros, religiosos e indígenas se sustentam, sendo reproduzidos pela língua e linguagem. As estruturas de poder instaladas sobre a sociedade reforçam a invisibilidade dessas minorias e o

objetivo deste trabalho é apontar essa estrutura representada nas aulas de PLE e em livros didáticos.

Na maioria dos livros didáticos de PLE, o Brasil é representado por brancos, negros e indígenas. Os negros e indígenas são responsáveis, segundo esses materiais, por influenciarem a cultura brasileira na culinária, religião, música, língua, etc. Normalmente não são mostrados como habitantes nativos do Brasil, mas como uma das influências culturais. Diante de conflitos e grupos diversos que formaram e formam o que hoje chamamos de Brasil, os negros que vieram da África e os indígenas – habitantes originais são construção da história e cultura brasileira.

Neste momento, como parte de um processo de apagamento das formas de representação da cultura do índio, se observa uma divisão entre o que é “do índio/do africano” e o que é brasileiro de modo que tudo aquilo que pertence ao primeiro passa pelo caráter de rudimentar e primitivo. (MARIN *apud* BIZARON, 2010).

Questões de investigação

Como os professores abordam as questões de racismo no Brasil? Que métodos são aplicados nas aulas de PLNM de forma a discutir e orientar os alunos em sala de aula e fora dela?

Justificativa

Antes de se tratar especificamente das questões étnico raciais em aula de PLE no Brasil, é importante enxergar a posição da área acadêmica em nosso país sobre o assunto. Ainda que seja um campo promissor com pesquisas essenciais para o campo acadêmico, a demanda por discussões e pesquisa carece de mais informação e um olhar mais cuidadoso, profundo e atento. Entretanto, os poucos pesquisadores têm feito um trabalho de modo a abordar pontos específicos dessa temática, ressaltando a importância da discussão no meio acadêmico, social, comunitário, político-econômico e cultural.

Em sua pesquisa “Percepções de estrangeiros sobre a cultura brasileira durante o curso de português para falantes de outras línguas da UTFPR”, SILVA (2012), inicia seu o questionamento sobre a identidade cultural brasileira e como ela se constrói, como ela é reforçada e quem são os indivíduos porta-vozes que “dão conta” de falar sobre este aspecto tão complexo da sociedade brasileira. Coloca a posição de poder como questão essencial para que a manifestação da identidade imagética cultural brasileira seja apresentada por um determinado grupo seletivo, que nem sempre representa membros de uma parte específica da sociedade.

[...] Percebe-se que a cultura também é um lugar em que se manifestam o poder e o controle. Com essa relação de poder, em uma sociedade se encontrará aqueles que têm voz ativa e exercem poder sobre aqueles que são silenciados pela falta de poderio [...] (SILVA, p. 17, 2012).

Esta provocação também é feita por Kramsch (1998 *apud* SILVA, 2012, p. 18), que questiona o fato de os detentores do poder falarem sobre si e sua cultura, ao mesmo tempo que pontua: É somente o indivíduo que nasceu, cresceu e que vive naquela cultura que pode falar de si? E no ensino de língua, só poderá falar sobre sua cultura e língua o indivíduo nativo do idioma ao qual ensina?

(...) O estudo da linguagem sempre teve de lidar com a difícil questão da representação e representatividade quando se fala de outra cultura. Quem tem direito de falar para quem, de representar quem por meio da linguagem falada e escrita? Quem tem autoridade para escolher o que é representativo de uma determinada cultura: o indivíduo externo que observa e estuda aquela cultura, ou o indivíduo interno que vive e tem experiências naquela cultura? De acordo com o quê e com quais critérios pode um aspecto cultural ser chamado de representativo dessa cultura? (SILVA, p. 19, 2012).

A cultura os espaços de poder, ao qual o ensinar de uma língua também os inclui, é uma questão que precisa ser discutida e aprofundada. Pois, se cada indivíduo de uma determinada comunidade é por si só, heterogêneo, a identidade cultural

do indivíduo também é heterogênea e impermanente. Isso ocorre, pois, transmitimos nosso conhecimento, sentimos e vivemos a vida a partir de uma experiência única e inigualável a outros seres humanos, tendo assim, uma percepção ímpar do mundo, ainda que mutável.

Tendo como ponto de partida a influência da nossa própria visão de mundo, é frequente que façamos uma imagem simplificadora do outro, agrupando possíveis diferenças aprofundadas em categorias exageradas, formando assim caricatos estereótipos.

O problema da inclusão de apenas imagens culturais “tradicionais” no ensino-aprendizagem de LE (especialmente em LD) está na desconsideração de práticas culturais de grupos marginalizados em prol da apresentação somente de expressões culturais legitimadas, que favorecem os interesses exclusivamente de uma classe: a dominante. Nesse sentido, há uma simplificação e/ou generalização da realidade, o que acaba por distorcê-la. (KAWACHI; LIMA *apud* BARBOSA; CALIL, 2017).

CALIL; BARBOSA (2017) exemplifica que a sedimentação dessas características limita os papéis e identidades dentro de uma sala de aula, por exemplo. Acrescenta que apesar do estereótipo fazer uma imagem cultural precisa, erra ao desconsiderar as particularidades da personalidade de cada indivíduo. Isso se torna mais problemático ao usar imagens culturais tradicionais em um contexto de aula de língua estrangeira.

Já Pedrozo, evidencia que alguns materiais didáticos de português língua estrangeira embora tentem mostrar as diferenças étnicas e culturais – parte da construção do Brasil atual, demoram a retratar certos avanços da sociedade, principalmente em relação às minorias sociais e suas conquistas. De acordo com o que chama de Agentes e Atores Sociais, a representação do povo brasileiro é feita por classificação, funcionalização, generalização. Isto é, os atores e agentes sociais são marcados pelo material em categorias dentro dos termos de idade, raça, classe, nacionalidade, características físicas. O Brasil, fortemente marcado pelo traço mestiço, construído pelos órgãos governamentais do século XX, é

retratado como um país alegre, cordial, hospitaleiro – o que não deixa de ser verdade. Porém, ao negligenciar as diferenças sociais nas quais o Brasil foi fundado, retrata certa despreocupação em lidar com estas questões, vivenciadas até hoje por uma parte considerável da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, os autores de materiais didáticos têm a preocupação de apontar que a influência dos indígenas, negros, mestiços e imigrantes é resquício do período colonial pelo qual o Brasil passou, o que lê-se como um distanciamento entre dominadores e a grande massa constituída de homens de cor. Ao fazê-lo, apaga a realidade de que essas minorias estão presentes, vivas, e constituem a grande parte da sociedade brasileira contemporânea. Assim, a ideia de homogeneização é traduzida como uma contradição, como a crença de que vivemos em um país sem discriminação, ou, ainda que ela esteja presente, não é relevante.

Capítulo I - Racismo no Brasil: Origens e causas

1- Portugal e a colonização de exploração

Luíz Vaz de Camões cantou o feito da expansão marítima para as Índias por Vasco da Gama em “Os Lusíadas”, considerada a epopeia portuguesa por excelência. Nesta obra de poesia épica, vão se descrevendo outros episódios da história de Portugal, exaltando o povo português. Hoje, já se sabe que a expansão das terras brasileiras, na época chamada de Terras de Vera Cruz foi fruto de uma decisão política, e considerada mais do que um achamento, uma conquista e um produto da expansão marítima. Além disso, a Coroa Portuguesa temia a expansão da Espanha as terras do Sul da América, uma vez que o país já havia chegado mais ao Norte. Com este temor, Pedro Alvarez Cabral tomou rumo a Oeste, impedindo a Espanha de uma possível dominação. Neste período, durante o século XV Portugal era considerado um dos países mais desenvolvidos. Havia se iniciado o período moderno na Europa com o aumento das elites e classes burguesas, além do desenvolvimento de trocas comerciais. Em 1443, somados os conhecimentos em navegações às questões da escassez de metais na Europa, Portugal viu-se preparado para iniciar as Grandes Navegações. Assim, em 1460, Portugal iniciou a penetração de cerca de 2.500 quilômetros na costa oeste da África, avançando então para o Atlântico para as Ilhas de Madeira, Cabo Verde, e Açores. Já no Novo Mundo, conquistado por Espanha e Portugal, foi ratificado pelo Papa Alexandre VI o Tratado de Tordesilhas em 1494, uma vez que Portugal, provavelmente, já sabia das terras mais ao Sul. A linha desenhada pela América do Sul dividia os territórios dos dois reinos. As colônias formadas por Portugal e Espanha serviam para atender aos interesses econômicos dos países, chamadas colônias de exploração. As mesmas eram utilizadas para aumentar a riqueza dos colonizadores, de forma que o bem-estar dos povos colonizados não era importante.

A função das colônias era fornecer matérias-primas e produzir gêneros agrícolas a preços baixos para exportação. Como se tratava de produzir bens primários - isto é, produtos como açúcar, ouro, prata, diamantes, madeira, etc. a baixíssimos custos, o trabalho utilizado era aquele que custava pouco e produzia bastante. Assim, escravizaram o indígena e, especialmente, o negro africano para serem usados como mão de obra barata. (LEITE, 2015).

1.1 – O Novo Mundo: a escravidão como berço da construção do Brasil

No final do século XV iniciou-se o que é chamado pelos historiadores de “As Grandes Navegações”. Consistia em navegar em alto-mar o Oceano Atlântico adentro para Ocidente, a comando de Cristóvão Colombo. O objetivo era alcançar as Índias, mas acabou por encontrar um novo continente, “O Novo Mundo”. A Europa estava vivendo a fase do mercantilismo comercial, e assim, buscava a acumulação de capital, a manutenção da balança comercial estável e a extração de minérios. Daí a importância da realização das Grandes Navegações: A busca de metais preciosos em territórios que pudessem ser explorados economicamente, e mais - extrair produtos naturais a serem vendidos para outros países europeus. Neste contexto, com a chegada de Pedro Alvarez Cabral ao Brasil, em Salvador, o trabalho de exploração se iniciou. Além de capitães, religiosos, escrivães, médicos e intérpretes, vieram também os chamados desterrados; pessoas que cometeram crimes e que aceitaram serem enviados ao Novo Mundo ao invés de cumprir suas penas no país de origem. Assim, realizavam todo tipo de trabalho na colônia como cultivo, busca de minas e minerais preciosos e a extração de outros recursos naturais. Após esta fase inicial, iniciou-se o processo de colonização propriamente dito, o que levou à exploração de mão de obra dos indígenas. A produção de açúcar era a principal força do mercado europeu e Portugal decidiu ampliar a produção do outro lado do atlântico. Ainda que a mão de obra dos indígenas fosse barata e explorada, eles eram em pouca quantidade, além de morrerem rapidamente devido às novas epidemias e se recusarem a trabalhar compulsoriamente. Deste modo, a partir de 1600 ocorreu a vinda de africanos para o trabalho escravo nos engenhos.

Para se falar sobre a cultura afro-brasileira não se poderia deixar de mencionar o período escravo que se constitui numa mancha difícil de apagar. É impossível se falar sobre a cultura dos negros, sua passagem pelo Brasil e seus dias atuais se não for escrito sobre a escravidão e suas consequências. [...] O índio brasileiro era tão desprezível na avaliação portuguesa que o preço de cada um não ultrapassava a casa dos quatro mil-réis, enquanto o negro nunca era vendido por menos de cem mil réis, isto no início da escravidão. Eram, pois, os africanos, mercadoria de alto valor na época. Para isso concorria, de certo, sua fácil adaptação à faina agrícola, uma vez que, acostumados a outras condições de vida,

decorrentes de civilização mais adiantada, seus hábitos e temperamento muito diferiam do nomadismo indígena. [...] (Luna *apud* LIMA, 2010).

Assim, o escravo era considerado patrimônio e a perda de um africano escravizado significava prejuízos enormes. Ainda que a Lei Áurea tenha libertado o escravo, a abolição não permitiu aos negros a liberdade intelectual, econômica e social. A discriminação racial teve suas consequências, como a miséria, a exclusão e a opressão que se perpetua até os dias atuais.

A discriminação de aspectos cruéis e efeitos inimagináveis emergiram após treze de maio. A opressão continuou durante várias décadas. O abandono intelectual e econômico aos negros recém-libertados foi um ponto crucial para o aparecimento das favelas, da subcultura, da pobreza trazendo a eles o desencanto da liberdade. As inquietações com relação às senzalas se perpetuaram no que se refere a favelas (Lima, 2010, P. 18).

Conclui-se que não houve preparação para a abolição e podemos enxergar as consequências inevitáveis ainda hoje. Os cafeicultores da época pós-abolição receavam que houvesse reações por parte dos negros recém-libertos. Com a ideia de branqueamento do povo, as medidas tomadas para que isso acontecesse deveriam excluir os negros da sociedade de maneira definitiva, pois eram obviamente obstáculos para o que consideravam estágios avançados do Brasil da época.

Deparou-se o ex-escravo, desempregado e com fome. A nova migração de trabalhadores estrangeiros, que gozavam da preferência dos empregadores, aumentou significativamente. Os negros passaram a concentrar-se nos centros urbanos, junto à nova mão de obra estrangeira e assim, as grandes cidades foram se transformando, remontando velhos hábitos e costumes pelo processo de europeização. Deste modo, a dificuldade para o negro e o mulato no mercado de trabalho aumentava a cada dia. Nota-se então, que o impedimento à inserção do negro na sociedade pós-escravista ocorreu de maneira mais intensa no mercado de trabalho e da mudança de composição étnica da população, que acompanha a

transição de trabalho escravo para o trabalho livre. O darwinismo social no final da década de 1860 foi impulsionador de nova legislação e ações. Passou a ser produto de elaborações desenvolvidas na Europa, de modo que os centros acadêmicos de Direito das faculdades de direito de São Paulo, Recife e de outras cidades contribuíram para essa nova formação de pensamento. A escravidão era então, vista como obstáculo à modernidade que as elites começaram a impor através de conclusões científicas e filosóficas. A questão que se colocava era o que fazer com os negros libertos; onde colocá-los e como substituí-los. A migração europeia pareceu ser a solução mais rápida e correta, uma vez que a ideia de branqueamento, abastada pela nova realidade social, econômica e política era a concepção ideal na época. O êxodo de europeus promovido pelas elites trazia a construção de nova noção mais próxima possível das características de um país europeu e o mais distante possível de tudo que era América e África. Os europeus tinham qualidades que eram ausentes aos negros e indígenas, tais como disciplina, boa saúde física e mental, além da perspectiva evolucionista. A ideia de curar um país doente, limpar os centros urbanos e estabelecer outra forma de trabalho estava intimamente ligada à modernização, o que seria impossível com a escravidão legalizada. Diversas Leis foram criadas, uma das mais notáveis foi a 04 de setembro de 1850, onde era determinada a reexportação de africanos libertos e a Lei de Terra, que criava dificuldades de acesso do pobre às terras, estabelecendo dificuldades aos negros em especial.

O novo diploma beneficiava de maneira explícita a grande propriedade exportadora, ao reeditar o Fundo de Emancipação de 1871, cobrando taxas de toda a sociedade, mas isentando este setor, justamente o que mais absorvia a mão-de-obra escrava e mais concentrava o recebimento de indenizações dos libertos que o Fundo de Emancipação garantia. Aos ex-escravos, libertados pelo Fundo ou com mais de sessenta anos, não se previu nenhuma espécie de indenização, enfrentaram dificuldades para trabalharem como assalariados e não puderam praticar a cultura de subsistência, pois a legislação de 1850 praticamente eliminava a figura do posseiro. [...] Por outro lado, assim como na lei de 1871, estava presente a tentativa de controlá-los ao determinar que o liberto não poderia mudar de domicílio por cinco anos sob pena de ser considerado vagabundo e sujeito a prisão (JACINO, 2006, p. 54).

Segundo Ramos, a Lei Áurea apenas representou o coroamento da exclusão do negro, ao negar qualquer possibilidade de trabalho de indenização, de acesso a terra, e de inserção na sociedade. A lei que agradou aos abolicionistas, conservadores e a parte da elite branca brasileira e internacional condenou a população negra da época e seus descendentes à marginalização, segundo o mesmo autor “marca da sociedade republicana e capitalista do século XX, construída com a inestimável contribuição da monarquia escravista do século XIX”.

1.2 – O tráfico negroiro

Na época da descoberta do Brasil por Portugal, a escravidão já existia em muitas partes da Ásia, África e Europa. Os maiores praticantes deste comércio até então, eram os árabes. Estima-se que eles escravizaram 4 vezes mais pessoas que os europeus ao longo do século XVI. Entretanto, por causa da forte relação comercial com a África, os portugueses instalaram feitorias e mantinham contato com os reinos africanos, e assim, estabeleceram relações diplomáticas. Desta maneira, as rotas de comércio foram se ampliando e se intensificando. Assim, Portugal auxiliava no acesso onde pessoas eram capturadas, provocando novas zonas de guerra e conflitos internos, além de expedições para escravizar mais pessoas. A escravidão moderna iniciou-se entre 1529 e 1532. A palavra escravo vem do termo *slavo*. Havia no continente africano um tipo de escravidão, anterior a escravidão Moderna. Em alguns povoados de reinos africanos, havia comunidades que guerreavam entre si. Muitas vezes se vendiam, uns aos outros. Na região mediterrânea havia o comércio comum de escravos por diversas razões. Assim, à medida que determinado povo era derrotado em seus territórios, por um determinado período a comunidade que perdeu seu território também estava em posição escrava. Os portugueses, percebendo a oportunidade, além de comprar as especiarias vendidas pelos povos africanos, começaram também a comprar os escravizados naquelas condições. Aproveitaram a tradição africana para se beneficiarem deste comércio, onde inicialmente os escravizados foram contingenciados para Portugal. Em 350 anos de período escravocrata, cerca de

12 milhões de negros africanos foram transportados para o continente americano. Quase metade, por volta de 4,8 milhões destes escravizados vieram para o Brasil. É fato que o Brasil foi o país que mais recebeu africanos para serem escravizados ao longo de 3 séculos em todo o continente americano. No século XVII, as elites coloniais nascidas no Brasil já controlavam parte dos portos africanos, fazendo do mercado escravista uma especialidade e pioneirismo nunca visto antes na história. Dos 4,8 milhões de africanos trazidos para o Brasil, cerca de 700 mil não sobreviveram. O número de africanos nos navios negreiros crescia a cada ano. No primeiro século foram aproximadamente 34 mil. No segundo, mais de 900 mil e no terceiro, quase 2 milhões. Na África existiam guerras e conflitos internos constantes, com ou sem participação dos europeus. Os prisioneiros e perdedores de guerras começaram a serem vendidos aos brancos. Além das guerras, as pessoas eram feitas escravas por punição a algum crime e dívidas. Assim como os africanos, os indígenas também foram escravizados durante todo o período de escravocrata. Porém, uma série de fatores fez a população indígena diminuir ao longo dos séculos. Biologicamente, os indígenas eram menos resistentes a doenças, além de existirem as constantes fugas. Afinal, conheciam muito bem o território além da igreja os enxergar como possíveis alvos para a conversão religiosa. Mais relevante ainda, com o sistema mercantilista econômico que estava em funcionamento na época, o tráfico negreiro era um negócio relevante, tanto para os colonos como para as cidades metrópoles que os recebiam. A alta demanda por mão de obra escrava nos engenhos de cana de açúcar e a escassez de mão de obra indígena ampliou o tráfico ultramarino negreiro em dimensões gigantescas.

Dados disponíveis apontam Pernambuco como o desembarque dos primeiros navios, que ocorreu nos anos 1560. Os navios negreiros comportavam entre 300 e 500 escravizados, presos nos porões. De Luanda a Recife, a viagem durava aproximadamente 35 dias, para Salvador, 40 dias e para o Rio de Janeiro, 50 dias. Os colonos preferiam escravos de diferentes povos, dificultando a possibilidade de organização e rebelião contra o estado escravocrata que se encontravam. Cada escravo tinha um preço bem elevado no mercado, e cerca de 10 a 16 meses para recuperar o valor gasto na compra. Na primeira metade do

século XIX, um grande número de escravizados foi trazido de Moçambique. Ainda assim, Angola correspondeu a 75% do total de africanos que chegaram ao Brasil. Outras regiões fortemente marcadas pelo tráfico foram Guiné, Benin e Congo.

1.3 – Escravidão

“Sem negros nada se pode cultivar aqui”.

Adriann Van Der Dussen, conselheiro da WIC, a Companhia de Índias Ocidentais,
Pernambuco, 1640.

Há uma pergunta a ser feita: Por que os escravos trazidos do outro lado do Atlântico foram exclusivamente africanos?

O fluxo de imigrantes e serviçais temporários que foram transportados da Europa para a América não era suficiente para atender às necessidades de expansão dos trabalhos de plantação. Os prisioneiros europeus, já obrigados a migrar, também representavam um número muito pequeno diante da demanda capitalista da época. Assim, a escravidão parecia ser a única opção viável para que os consumidores da Europa tivessem acesso a mais produtos e metais preciosos. Como a exploração europeia dirigia-se a áreas tropicais, muitos produtos que anteriormente eram desconhecidos poderiam agora serem produzidos e exportados para consumo europeu, e é evidente que os produtores optavam por não fornecer a mão de obra necessária que faria tal produção possível.

Açúcar e café eram sinônimos de escravidão. Já no século XV a primeira grande inovação tecnológica foi o engenho com duas moendas verticais e paralelas, o que permitiria a produção de cana de açúcar em massa – escala industrial – nos 300 anos seguintes. O trabalho nas lavouras e engenhos era desumano, onde as jornadas de trabalho eram longuíssimas, perigosas e pesadas. Era comum obter picadas de cobras, ferimentos por facões, machados e outras ferramentas cortantes. Muitas vezes, o trabalho nas caldeiras chegava a 18 horas, onde os escravos eram expostos a temperaturas altíssimas por longos períodos, chegando a ter mutilações para o resto da vida ou causando vítimas fatais. A escravidão, que

perdurou até depois de 1800, foi um negócio muito lucrativo. Mercadoria que poderia ser vendida, doada, leiloada, e alugada. Ter escravos era sinônimo de poder e prestígio, avalizada pela quantidade de escravos, como mercadoria e propriedade, representando riqueza.

Outro método durante todo período escravocrata foi a palmatória, que provocava equimoses nas mãos. Além das mutilações, marcas de ferro, castração, fratura de dentes, estupros de negras escravas e algemas. A mais antiga teoria teológica para a escravização era a maldição de Cam, retirada de um trecho da Bíblia. No livro de Gênesis, Noé foi visto dormindo, nu, por seu filho Cam. Ao contar o que viu aos seus irmãos, Noé amaldiçoou Cam e mais especificamente seu neto Canaã: “Maldito seja Cannã. Que se torne o último dos escravos de seus irmãos”. Assim, os descendentes de Cannã teriam adentrado à África e se tornado escravos até o fim dos tempos. Percebe-se que ao longo de 3 séculos, teólogos, pregadores, chefes de igreja e intelectuais usaram a Bíblia para justificar o cativeiro de africanos.

Gomes (2019), em seu livro “Escravidão”, propõe que, assim também, na Filosofia, muitos pensadores iluministas sustentaram a ideia do negro inferior ao branco como David Hume, filósofo britânico do século XVIII. Voltaire, ideólogo da revolução francesa reforçava a ideia de que a baixa capacidade mental dos negros era afirmada pelos traços físicos diferenciados dos brancos europeus. O alemão Immanuel Kant declarou: Os negros africanos não receberam da natureza qualquer inteligência que os coloque acima da tolice. Portanto, a diferença entre as duas raças (negra e branca) é muito substancial. A distância no que diz respeito às faculdades mentais parece ser tão grande quanto à da cor (da pele).

Hegel, um dos autores alemães mais importantes do século XIX, afirmava: “A falta de controle distingue o caráter dos negros”, e acreditava que a África era um continente sem contribuição à história do mundo. Por isso, em seu livro *A Filosofia da História*, de 1837, escreveu: “A única essencial ligação que existiu e permaneceu entre negros e europeus é aquela da escravidão”. (GOMES. p. 60).

Os cativeiros tinham a missão para além do abrigo aos escravos. Separava famílias inteiras; pais, mães, esposos e esposas, filhos e comunidades inteiras, antes compartilhando costumes, crenças por gerações na África. Neste sentido, as identidades dos indivíduos eram eliminadas, a então chamada “morte social”, segundo o sociólogo Orlando Patterson.

Mas nem por isso o escravo deixava de existir. O que restava dessa identidade estilhaçada pelo tráfico negreiro tinha de ser refeito na outra margem do Atlântico. O resultado foi a reconstrução de não apenas uma África no Brasil, mas de muitas Áfricas que, a rigor, nunca coexistiram no continente de origem dos escravos, e também de outros e muitos Brasis, que até então inexistiam e passariam a marcar definitivamente a sociedade que temos hoje. (PATTERSON *apud* GOMES, P. 233).

Capítulo II: A Lei Áurea e a Pós-abolição

2 – Povo negro “livre”

Os processos de abolição e pós-emancipação foram decisivos no Brasil para além da dimensão atlântica. Por razões distintas, ainda que conexas, iniciou-se um modelo de liberdade política, cultural e de identidades. Ou seja, encontramos um século em que os debates sobre escravidão, tráfico de africanos e emancipação atravessaram as crises do Império até a República. Ainda assim, os estudos sobre a abolição e emancipação não tiveram o mesmo alargamento quanto o da escravidão – a despeito de seu impacto histórico e mercadológico. Pouco se sabe a respeito de dezenas de milhares de homens e mulheres escravizados, e que conheceram a liberdade no século XIX.

Para Gomes (2014, p. 18), “os estudos sobre o pós-abolição foram relegados, a um quase silêncio”. Isso acontece por um lado, pela dimensão da “naturalização” do passado escravista que a própria sociedade da época gostaria de esquecer. De outro lado, o lugar científico, segundo Gomes “quase rejeitado pelos historiadores, alocou-se para o campo de estudo das relações raciais a partir do século XX”. Importante então, ressaltar que o processo histórico da abolição e emancipação não se esgota em seu contexto das relações raciais. Passa pelos processos de industrialização, das relações de gênero, da modernidade, da agricultura, do pensamento social, cultural, de cidadania, de direitos humanos, etc.; que numa dimensão bem mais ampla foi negligenciada pela historiografia brasileira. As consequências dessa negligência se fazem presentes até aos dias de hoje, mesmo após mais de 120 anos do fim da escravidão. “O anseio por autodeterminação, reconhecimento, políticas redistributivas, igualdade nas relações sociais, direitos humanos e acesso aos recursos da terra e aos frutos do próprio trabalho ainda continua no horizonte de milhares de brasileiros.” (GOMES, 2014, p. 18).

A abolição teve forte influência inglesa, considerando o tratado assinado em 1830, em que todos os africanos trazidos ao Brasil não poderiam ser escravizados, além do projeto do Marquês de Barbacena em 1831, em que todos os africanos que chegassem deveriam ser declarados livres. Apesar das duas leis, o comércio de escravos continuou sendo realizado. Concluímos que a abolição não foi fruto de

uma guerra ou revolução, mas sim, de um longo processo de negociação entre senhores de escravos, os próprios escravos e o governo, então imperial – além da forte pressão e interferência inglesa. O fim do trabalho escravo e a independência do Brasil estão intimamente interligados, e não à toa foram medidas modificadas na mesma época. Várias mudanças simbólicas foram importantes para a realimentação da escravidão. A lei de 1871 modificou a legibilidade da renovação da alforria, além de considerar o desejo também do escravo e não só o do senhor. A vontade do escravo passou a fazer parte nas transações comerciais do período. Ainda que parte significativa dessas ações estivessem amparadas por pessoas livres, brancos ou não; os negros buscavam estratégias de liberdade constantemente, estando cada vez mais presentes nas negociações. Ao contrário do que pensavam alguns abolicionistas como Rui Barbosa e Perdígão Malheiros em 1860: “Incapazes de ações autônomas, de produzirem valores e normas próprias, vendo-se qual o vê seus opressores, sem consciência de si, embrutecidos em seus espíritos...”. Ainda sem enxergar a força e desejo de serem livres, os abolicionistas, procuradores, juízes, comerciantes, advogados e livres estavam dependentes das vitórias e sentenças favoráveis aos escravos e, ao mesmo tempo, totalmente envolvidos com o sucesso da empreitada. O debate público ganhava corpo pouco a pouco. Uma mulher escrava solicitou por meio de um anúncio público, assistência financeira para sua alforria. O anúncio propunha 500\$000 para trabalhar para alguém. “Liberdade” era o nome do anúncio. A partir daí, os senhores de escravos não tinham mais a decisão unilateral de quem seria alforriado, tão logo o escravo produzisse seu valor correspondente. Essa atitude iluminou a característica mais importante da lei de 1871.

A Lei Áurea foi promulgada dia 13 de maio de 1888, entrando na história do Brasil para sempre e mudando suas relações de poder, modos de viver e pensar. Ainda que pensadores abolicionistas e os próprios escravizados tivessem “tomado as rédeas” para ao fim chegar a 13 de Maio, as elites da época preocupavam-se com o que o fim da escravidão traria à margem, os possíveis conflitos de questões hierárquicas e os lugares sociais e raciais, antes alicerces da sociedade brasileira. As constantes fugas dos escravizados, a indisciplina, a hostilidade ao escravismo

de vários setores colocavam medo aos senhores e fazendeiros. Os escravistas garantiram em lei que os libertos não tivessem direito a indenização e propriedade. Ainda sim, constituiu-se o primeiro movimento social nacional no Brasil.

2.1 - As teorias raciais no pós-abolição

A escravidão não nasceu do racismo; mas o racismo foi a consequência da escravidão.

Eric Willians.

A história da escravidão da América se diferencia de outras, primeiramente pelo regime de trabalho. Além disso, outra característica muito forte é a ideologia racista que passou a associar a cor da pele à condição de escravo. Nessa associação, o negro era considerado naturalmente selvagem, bárbaro, canibal, promíscuo, preguiçoso e de pouca inteligência. Como dito anteriormente, a ideologia tem natureza teológica, filosófica e científica (como era conhecida até então), que faziam referência não só à cor da pele, mas também aos traços anatômicos dos negros, formato dos olhos, da cabeça e do nariz. Na Filosofia, David Hume *apud* GOMES (2019, p. 59), importante pensador iluminista escreveu:

Eu suspeito que os negros, como em geral todas as outras espécies de seres humanos, sejam naturalmente inferiores aos brancos. Nunca houve entre eles inventor, nenhuma Arte, nenhuma ciência [...]. Uma diferença tão constante e uniforme não poderia se repetir em tantos lugares e em épocas tão distintas se a natureza não tivesse também uma distinção original entre essas espécies de seres humanos.

É preciso pontuar também a designação dada à América – o chamado “Novo Mundo”. Este conceito de novo só foi possível em contrapartida à designação que os europeus deram a si mesmo como habitantes de um “Velho Mundo”. Apreendidos pelo que era considerada “a falta”, a diferença implicava carência de algo, sinal de menos e não de mais.

Em seu livro *Histoire Naturelle*, o Conde de Buffon usou a tese de que os nativos americanos eram povos crianças, comprovando a juventude do continente. Já o Cornelius de Pauw, argumentava que não eram infantis, mas sim decaídos. Haviam passado pela fase da infância, pela maturidade e envelhecido, ou seja, considerados “degenerados”. Ainda que Rousseau tenha tentado dar conta de uma só humanidade com a noção de perfectibilidade humana e retratando o modelo do bom selvagem da América como forma de tentar entender a civilização, ela sim, considerada pelo filósofo, decadente, encontra diversas outras teorias e posições. Em seu livro “Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens” (1755), tenta enxergar os nativos americanos de maneira mais positiva que os pensadores de seu tempo. Na mesma corrente de pensamento muitas teorias a respeito do Novo Mundo permaneciam polarizadas. Monogenismo e Poligenismo sempre em debate sobre as concepções de humanidade provenientes de um só núcleo original contra a existência de diversos centros de origem. O ponto de mudança dessas teorias ganhou atenção com a publicação de Charles Darwin de “A origem das espécies”. A noção de evolução passa a nortear também a ciência, não só o campo das humanidades. “Adaptação”, “sobrevivência do mais apto”, saíram do campo da biologia para outras disciplinas. Enquanto a pirâmide da humanidade (segundo os darwinistas), dividida em 3 estágios, onde os povos do Brasil estavam na base representando a selvageria, e logo após, a barbárie; a Europa representava a civilização. A tecnologia para os evolucionistas era o ponto de comparação para essa tese. A corrente poligenista ganhava força a partir de 1850, uma vez que os autores recuperavam as máximas de Darwin sobre as raças. Os darwinistas raciais, respaldados pela biologia, tinham em mãos a raça como objeto de estudo, qualificando as diferenças e transformando-a em objeto da ciência.

Schwarcz (p. 422, 423) em seu livro “Dicionário da liberdade e escravidão” ressalta que os modelos de fortalecimento das raças, distantes da noção de igualdade, apontavam que as raças eram fenômenos imutáveis. Assim sendo, todo cruzamento era considerado um engano. Cita Le Bon, Gobineau e Kid, pensadores de discurso liberal. Para a autora era um - “sinônimo de degeneração, não só racial como social”. Ainda sobre o estudo de Schwarcz, foram três as

principais teorias. Ontologicamente, existia uma distância comparativa entre o asno e o cavalo, como a realidade de diferença das raças. Os outros dois aspectos seriam a predominância do grupo racial nos hábitos e comportamentos de cada indivíduo e as comparações entre características físicas e morais entre os grupos. Na Idade Média, o sentido da palavra raça serviria para demarcar fronteira entre o que era considerado “nós e os outros”. O filósofo francês François Bernier (1620- 1688), no século XVII propõe que raças seriam divididas por características físicas. Sendo assim europeus, africanos, chineses e japoneses: entre essas raças “a diferença é tão notável que pode servir de correto fundamento para uma divisão mundial”. Somente no século XVIII surgiram classificações raciais mais sofisticadas, profundamente difundidas pelos filósofos e científicos da época como Georges Buffon (1707-1788), citado acima e Linné, que dividia o homem em 4 categorias:

“(1) *Europaeus albus*: engenhoso, inventivo; branco, sanguíneo. É governado por meio de leis. (2) *Americanus rufus*: contente com sua sorte, amante da liberdade; moreno, irascível. É governado pelos costumes. (3) *Asiaticus luridus*: orgulhoso, avaro; amarelado, melancólico. É governado pela opinião. (4) *Afer niger*: astuto, preguiçoso, negligente, negro, fleumático. É governado pela vontade arbitrária de seus senhores”.

Galton: Os estudos levam para uma ideia de eliminação de determinadas raças, chamadas de inferiores. A eugenia era um ideal político com meta de intervir na reprodução das populações. Criado pelo naturalista, estatístico e psicólogo Francis Galton em 1883, o termo “eugenia” baseava-se na noção de que a hereditariedade estava ligada a capacidade humana de maneira direta. Seria a ciência do aperfeiçoamento racial da evolução humana, sendo mais fácil identificar os seres mais “aptos” para, por exemplo, o casamento. O objetivo principal da diretriz eugenista é o estudo das qualidades inatas das raças humanas, sobretudo das habilidades mentais. Grupos que se destacassem com atividades artísticas, científicas ou econômicas e garantir que os melhores indivíduos gerassem uma melhor qualidade racial em seus descendentes. Os melhores dotados biologicamente eram chamados de “eugenia positiva” e as

impeditivas de “piores”, a eugenia negativa. O Brasil foi citado muitas vezes pelos teóricos racistas e darwinistas europeus do século XIX como um exemplo de degeneração produzida pela miscigenação racial. Segundo Masiero (2005, p. 2), as teses racistas justificavam as estratégias eugênicas. Diante do exposto, a degradação humana se dava em dois contextos: a mistura de raças e culturas diferentes e a mistura de indivíduos com qualidades genéticas superiores, de “boa qualidade” com os considerados degenerados como portadores de deficiência física ou mental, alcoólatras, prostitutas, etc.; independente da origem. Por isso, Masiero sustenta que a eugenia buscava uma procriação que condenava enlances entre raças consideradas superiores e inferiores. A criação da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1919 foi a primeira tentativa de ações sociais com a ideia de higiene racial como suporte, institucionalizando as teorias via políticas públicas. Para os eugenistas, as prostitutas, chamadas inimigas da nação e da família eram as grandes responsáveis pela difusão da sífilis, cujos efeitos para a raça seriam parecidos com os do alcoolismo. A prostituição era vista como um desvio comportamental das raças sexualmente desvirtuadas e desenfreadas. Esta é uma das explicações do século XX para o fato de se encontrar tantas prostitutas negras nas grandes cidades brasileiras.

A educação serviria, então, como forma de intervenção no indivíduo de acordo com os sentimentos e responsabilidade da espécie humana. Dr. Meira, professor universitário da Universidade de São Paulo (USP), defendia o serviço militar obrigatório como meio de não prejudicar a raça com doenças e estimular sentimentos patrióticos. O esporte também era enfatizado para o desenvolvimento do caráter humano. De uso de uma teoria inglesa da era vitoriana, alguns eugenistas acreditavam que o esporte estimularia inervações cerebrais. A complementar, uma vida regrada e longe das libertinagens advindas da urbanização era outro ponto fundamental para a boa moral e a saúde da raça. Os ideais eugenistas de Galton foram desenvolvidos durante o século XIX e XX e ampliados na Europa, América do Norte e América Latina. No Brasil não foi diferente, e cientistas e médicos pensaram a ciência eugênica de acordo com o caráter social brasileiro. Em 1929 foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Renato Kehl, fundador e principal entusiasta dos “ideias de Galton”,

conseguiu reunir grandes intelectuais brasileiros e parte significativa da elite médica e profissional, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro. Os mais de 140 membros da sociedade eugenista, entre eles psiquiatras, professores universitários, bacteriologistas, médicos foram essenciais para que a eugenia ganhasse páginas da imprensa médica e de jornais. Percebe-se o reduzido tamanho da classe e seus estreitos contatos com jornalistas e a literatura que garantiam as ideias nas páginas semanais da época. Havia várias perspectivas e foram realizados diversos debates no primeiro Congresso. Uma das perspectivas mais importantes e relevantes foi a do próprio Kehl. Por um lado, enquanto pensava ser importante o desenvolvimento social e educacional, não se poderia deixar de lado a “alavanca mestra do progresso biológico”. Segundo ele, a educação e seus esforços não deram conta de erradicar as causas da degeneração do homem. Assim, o homem seria escravo de sua própria natureza, preso a forças biológicas que o subjugam, onde o caráter, o temperamento e a inteligência eram hereditários e inexoráveis. No mesmo Congresso, Levi Carneiro discursou argumentando que a hereditariedade não era o fator maior para a real “mudança” no indivíduo, e sim uma potência física pelo qual o meio e a educação dariam formas mais definitivas. A educação para ele seria um fator determinante, pois seria transmitida de indivíduo a indivíduo, influenciando toda a sociedade. Poderia ser uma forma de frear os costumes ou vícios hereditários. Na mesma época, Kehl escreve o trabalho “Lições da Eugenia”. Enxerga o processo de miscigenação brasileiro como um problema e a mistura racial seria um processo de degeneração grave, caso ocorresse no país. Outro ponto importante da miscigenação foi em relação à migração. Azevedo Amaral publica “O problema eugênico da imigração”. Neste trabalho defende a criação de práticas que restringem a entrada de imigrantes no Brasil. Em nome dos “interesses da raça” seria preciso adotar medidas severas para contar com um aumento natural da população para o povoamento do território. Seria preciso controlar o “lastimável atraso e a perturbação social” de seres humanos inferiores vindos de outros lugares, através de uma política migratória rígida que evitasse uma ruína racial proporcionada pela imigração. O presidente do Congresso de Eugenia, Roquette-

Pinto, posicionou-se contra alguns argumentos de Amaral relacionados a imigrantes no país e às suas características raciais.

Roquette-Pinto [...] no texto apresentado ao Congresso intitulado Notas sobre tipos Antropológicos do Brasil argumentou que o problema imigratório não advinha da questão racial, mas sim social. [...], o médico Fernando Magalhães afirmou que restrições a correntes imigratórias seriam injustas e que “pigmentos não excluiriam qualidades”, pois todo brasileiro teria formação mestiça. Com isso, a 10.^a conclusão foi novamente à votação. (Gonçalves, 2010).

Algumas das ações do Congresso de 1939 tinham como objetivo *apud* Masiero (2005):

Resumindo as finalidades praticas do trabalho que realizamos aqui submettemos as seguintes conclusões:

1) O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia dirigirá ao Presidente da República, à casa do Congresso Nacional e aos governadores do Estados um appello em que serão postos em fôco os gravissimos perigos da immigração promiscua sob o ponto de vista dos interesses da raça e da segurança política e social da Republica;

2) O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, considerando que as influencias mesologicas não podem alterar no individuo os característicos hereditarios transmittidos de geração em geração, julga que a selecção rigorosa dos elementos immigratorios é essencial e insubstituível como meio de defesa a nossa raça;

10) O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia aconselha a exclusão de todas as correntes immigratorias que não sejam da raça branca.

A raça negra, definitivamente inferior, não alcançaria o mesmo patamar dos brancos; assim a imigração desse povo no país era desaconselhada.

De acordo com Vianna *apud* Masiero (2005), pesquisas europeias encontraram resultados em que a porcentagem de superdotados entre os brancos seria aproximadamente de 5%, enquanto da população negra de inteligência superior seria de menos de 0.8%. Diante do objeto, para Galton a melhoria racial poderia ocorrer através do cruzamento entre elementos “de boa constituição física e mental”. Para efetivar a seleção de imigrantes corretamente, eram feitos testes mentais, aptidões profissionais e a prévia formação profissional do imigrante caracterizava uma prova de sua normalidade moral, onde isto o afastaria de males sociais, além de uma prova de constituição racial.

De acordo com Paty *apud* Masiero (2005, p. 06), “as realidades sociais, os comportamentos e as mentalidades sempre demoram a se transformar. E a erradicação definitiva do pensamento desigualitário, pode-se imaginar, seria uma obra de grande fôlego” (p. 157).

As demonstrações atuais de intolerância contra minorias étnicas, religiosas e sexuais, comuns no mundo todo, Brasil incluído, nos indica que não se trata de um assunto definitivamente encerrado, circunscrito a um passado longínquo e esquecido, como pode parecer à primeira vista; mas de um grave problema contemporâneo, cabendo, portanto, contestar o papel da ciência, sobretudo da psicologia, na construção histórica de preconceitos raciais e estigmas diversos. (Masiero, 2005, p.06).

Construía-se então, o projeto hegemônico de erradicação da hibridez. O Novo Mundo torna-se um lugar para estudar o diferente do ponto de vista científico. Essa diferença apontava não para uma representação da igualdade, mas sim para negá-la entre os homens como forma de inferioridade. Considerado “laboratório vivo de raças” segundo Schwarcz, o Brasil do século XIX recebia cientistas, fotógrafos, pintores, viajantes nacionais e estrangeiros a procura de registros desse país miscigenado.

Autores como Broca e Morton, craniometristas reconhecidos da época, julgavam a mensuração dos crânios fatores determinantes para as potencialidades físicas e morais dos homens e das civilizações. Baseados na ciência da biologia da época, intelectuais de grandes Universidades brasileiras sustentavam o fato de que homens não nasciam iguais, e, a partir disso, propunham o combate à miscigenação e o cerceamento da liberdade jurídica, propondo dois códigos civis: um para negros e outros para brancos.

Silvio Romero, um dos maiores eugenistas do século XIX, dizia: “A liberdade é negra, mas a igualdade é branca”. Assim como Lima Barreto: “A capacidade mental dos negros é discutida *a priori* e a dos brancos, *a posteriori*”. A República, que demandava projetos de inclusão em 1889, acabou entregando exclusão social. A raça na perspectiva científica ainda é um conceito poderoso, marcador de diferenças que identifica e classifica pessoas, lugares e situações. Em *A Sociedade Antiga* de 1877, Lewis Morgan apresenta sua tese social antropológica. Neste estudo historiográfico sobre os vales hindus e a

mesopotâmia, por exemplo, o antropólogo classifica a sociedade em 3 partes: Selvagerismo, onde o ser humano dominaria apenas o fogo e flecha; a segunda na sua base de evolução. O Barbarismo, onde existiria domesticação de animais, o cultivo de agricultura e a dominação de metais. Por último na evolução humana, seria a civilização, advindo da descoberta da escrita. Este estudo inicial é analisado como um “ranking” na esfera social, hierarquizando as civilizações. Essa teoria antropológica seria usada ao longo dos próximos séculos para justificar comportamentos como a escravilização, genocídio, colonização e racismo. Seu estudo fixava períodos étnicos definidos, onde as nações eram classificadas em diferentes *status*.

Algumas tribos e famílias foram deixadas em isolamento geográfico para resolver os problemas do progresso através de esforço mental original e, conseqüentemente, mantiveram suas artes e instituições puras e homogêneas, enquanto aquelas de outras tribos e nações foram adulteradas pela influência externa. (Morgan, 1887, p. 233).

Morgan separava as sociedades em períodos étnicos específicos em que a condição de cada uma era um fato material e o tempo sendo imaterial. Ainda assim, não descartava a peculiaridade de cada cultura e modo de vida peculiar.

[...] Enquanto a África era e é um caos étnico de selvageria e barbárie, a Austrália e a Polinésia estavam na selvageria pura e simples, com as artes e instituições próprias daquela condição. Da mesma forma, a família indígena da América [...] exemplificava a condição da humanidade em três períodos étnicos sucessivos. (Morgan, 1887, p. 233).

Para Morgan, as principais instituições da humanidade foram geradas a partir de “germes primários” de pensamento, onde seu desenvolvimento se deu pelo que chamava de lógica natural da mente humana e pelas necessárias limitações de seus poderes. Segundo a ideia de *status*, o chamado progresso social era o mesmo em diferentes povos e tribos, habitando continentes distintos e que os desvios de uniformidade eram raros e particulares, produzidos por “causas especiais”, as quais não são exemplificadas em seu texto. Acreditava-se então que um povo era de certo modo, melhor do que o outro. Neste ponto do trabalho,

faz-se necessário acrescentar a questão: Melhor em quê? Para quê? De acordo com a visão de quem?

Franz Boas, o pai da antropologia norte-americana, a partir de uma abordagem mais humanista do século XIX, apresentava a teoria de particularismo histórico, dividindo e configurando as sociedades de forma particular, de acordo com seu processo histórico interno e externo. Para o antropólogo não havia *ranking* entre elas, não podendo também haver juízo de valor. O particularismo histórico vai de encontro ao unilateralismo histórico de Lewis Morgan. Outra teoria racial considerada magna no século XIX é o *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicado em 1853 de Joseph Arthur Gobineau (1816-1882), e principal fundador do racismo científico. Em sua tese, propõe a desigualdade biológica das raças. No curso da história, nem todas as tribos se tornaram sociedades, assim como nem todas as sociedades conquistaram um *status* de civilização. Para o mesmo, o processo de refinamento e inteligência seriam as nações europeias, onde as grandes civilizações antigas tiveram início na raça branca. A linhagem de sangue superior através dos tempos tinha vínculos biológicos originários. Devido a essa superioridade racial, a capacidade de dominação sobre as demais sociedades, consideradas inferiores, era uma aptidão civilizatória.

Kern (2016, p. 50), em seu estudo sobre educação e eugenia, aponta sobre o Ensaio de Gobineau:

Em sua hierarquia racial, a variedade negra é a “mais humilde e repousa abaixo na escala” (1967, p. 195). Portadores de resquícios da animalidade e deformações físicas de diversas ordens, como a forma da bacia e do crânio, os negros possuiriam uma inteligência extremamente limitada, na medida em que “suas faculdades pensantes são medíocres ou mesmo nulas” (1967, p. 195). Indiferente à virtude, o caráter do negro é marcado pela instabilidade do humor, pela não fixação dos sentimentos, pelo desprezo em relação à própria vida. Na sua inferioridade, só desejam “comer, comer com excesso, com furor” (p. 196), estando, por outro lado, sempre dispostos a exercer sua odiosa e grosseira sensualidade.

A identidade nacional brasileira foi escola para centenas de cientistas, médicos e intelectuais. A mestiçagem racial foi positivada posteriormente como traço que definia a identidade nacional brasileira. Embora soubesse das diferenças

qualitativas das diversas descendências nacionais, suas investigações acerca do tema fundamentavam-se nos critérios científicos da época e do resultado de seus estudos pessoais sobre os povos que habitavam o Brasil. Para Nina Rodrigues, a inferioridade racial negra, intrínseca ao racismo científico, assume papel principal de seu dogma.

Se conhecermos homens negros ou de cor de indubitável merecimento e credores de estima e respeito, não há de obstar esse fato o reconhecimento desta verdade — que até hoje não se puderam os negros constituir em povos civilizados. O critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções. (Rodrigues *apud* Kern, 2016, p. 51).

Em seus estudos, Rodrigues apontava para a desconfiança que a incapacidade da raça africana traria para o progresso nacional. Logo, o quanto da inferioridade racial dos negros comprometeria o processo civilizacional da Nação. Ainda que reconhecesse a mestiçagem como forma de compensar a inferioridade racial, “a degenerescência seria inerente ao cruzamento entre raças superiores e inferiores”. (Kern, 2016, p. 102). Para os cientistas da época, o progresso nacional dependia da homogeneização biológica da população, ainda que com uma correta distribuição geográfica dos brancos, a miscigenação seria um passo possível para constituir uma raça histórica:

Essa proposição foi, aliás, o que deu originalidade ao racialismo local: os cruzamentos raciais não conduziram necessariamente à degenerescência, como postulava o racismo científico europeu, pois poderiam ter o efeito inverso, produzindo uma população que estaria apta para o progresso e para a vida civilizada. Prevaleceu, entretanto, a percepção de que o futuro racial da população brasileira estaria envolto em incertezas. (Kern, 2016, p. 107).

Capítulo III: Mestiçagem à brasileira

3 – A miscigenação como herança das diferentes “raças” no Brasil

A partir do mito fundador brasileiro, surgem as misturas e miscigenação brasileira, baseadas nas 3 raças principais (o negro, o branco e o indígenas). Surge a figura do mestiço e a ideia das relações inter-raciais em desencontro com o progresso do país. Por um lado, a mestiçagem significava branquear as raças consideradas inferiores, por outro lado o medo e insegurança de tornar a raça branca “suja”.

O conceito único de mestiçagem ganha força entre os pensadores brasileiros como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, João Lacerda e Gilberto Freyre. Para Silvio Romero, a questão da mestiçagem seria apenas uma fase transitória e que o processo de branqueamento levaria 6 ou 7 séculos.

[...] Os portugueses, os índios e os negros, (...) que a reunião da raça branca – que às vezes denomina ariana – com as outras permitiu a “formação de uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia”. (...) com o progressivo branqueamento da população; outras vezes, pregava a necessidade da imigração para que se compensasse com sangue novo, a degeneração provocada pelo clima. (Leite *apud* Ferreira, 2012, p. 19).

Além da ideia de sub-raça, ele classifica o clima quente e prejudicial à saúde e à pele, podendo causar degeneração provocada pelas temperaturas específicas. Silvio Romero também mantém a necessidade de se manter a imigração para o branqueamento da população. Na concepção de João Lacerda, os filhos nascidos de mestiços de uma terceira geração apresentariam características físicas da raça branca. Apresentou uma projeção da composição racial da população brasileira a partir das estatísticas de Roquete Pinto, onde o povo brasileiro será representado em maior parte pela raça branca, e ao mesmo tempo, o negro e o indígena teriam desaparecido desta parte da América. Assim o Brasil se tornaria um dos centros civilizados do mundo. Através da seleção sexual e intelectual, eliminariam os tipos raciais considerados inferiores, proporcionando um aprimoramento brasileiro pelo processo contínuo de embranquecimento da população nacional. Para Kern (2016):

A formação de uma população biologicamente homogênea, como já haviam indicado os teóricos racialistas desde as últimas décadas do século XIX, seria condição indispensável para que uma sociedade civilizada pudesse se constituir. O discurso eugenista, produzido ao longo da primeira metade do século XX, procurou demonstrar que esse processo de homogeneização estava em curso por meio do evidente branqueamento do corpo coletivo da Nação.

No Congresso Universal das Raças, a participação de Lacerda e suas ideias tiveram imensa expressão, tanto do ponto de vista científico como político. Para Seyferth *apud* COSTA (2009), a ambiguidade é a principal característica das teorias raciais elaboradas no Brasil no período final do Império até a Primeira Guerra Mundial, pois a miscigenação é, ao mesmo tempo, solução e maldição. A princípio traria consequências nefastas para o progresso do Brasil e da formação de uma nação inteligente, saudável e “de bem”, posteriormente, via-se a possibilidade de purificar as características inferiores dos negros, que segundo o cientificismo, manter-se-ia nos mestiços através da mistura seletiva e controlada. Neste paradoxo, a identidade nacional necessitaria dos grupos de indígenas, mestiços ou negros. Esses grupos poderiam simbolizar o país, porém, devidamente separados da raça branca, onde enxerga a miscigenação nacional.

Há ainda, outro aspecto importante da mestiçagem. Ela pode ser vista através do branqueamento fisiológico e social como uma possibilidade de redenção. Na obra artística “A redenção de Can”, de Modesto Broco y Gomes em 1895, há uma representação disso. De um lado, o quadro mostra a avó, negra, que agradece aos céus pelo neto, que nasceu branco, filho da filha, mulata. Ao lado direito, o pai, branco, provavelmente imigrante de origem ibérica. Não só as personagens do quadro revelam o conceito do quadro, onde as mesmas representariam as 3 gerações necessárias para que o Brasil se tornasse branco, mas também outros elementos representativos da tese do branqueamento. Primeira referência do pintor é em relação à Palmeira, atrás da senhora negra, símbolo da resistência negra e dos quilombos. A avó, com roupas simples e descalça, com os pés na terra, remete-nos à escravidão. Do outro lado, o homem branco está calçado e pisa num chão de pedra, e não de terra.

Brocos joga com muitas referências diferentes da pintura europeia disponíveis em sua época. O efeito dessa combinação é que a tela sugere, com isso, uma espécie de teologia racista que associa a mudança na cor da pele a um movimento que na época era associado ao progresso das mulheres negras ao homem branco, dos pés descalços aos calçados, do chão de terra ao pavimentado, da escravidão a uma liberdade branca". (NEXO JORNAL, 2018).

A partir do final da década de 1920 e 1930, as publicações de obras como *Macunaíma* (1928) e *Casa Grande e Senzala* (1933) podemos enxergar que a mestiçagem torna-se uma saída contra o racismo e passa a ser vista de uma maneira positiva, até certo ponto, embora as questões sociais e econômicas intrínsecas a realidade racial não tenham mudado.

Autores como Gilberto Freyre, Roberto DaMatta e Darcy Ribeiro carregam em seus textos a noção do mito das três raças. Nela, afirma-se que a cultura e sociedade brasileiras foram construídas através da raça europeia, indígena e africana. Ainda que a ideia tenha sido de caracterizar a formação do povo brasileiro, seus apoiadores e obras literárias consideram que na convivência dessas raças, tenha havido preconceito. Os críticos da concepção de mito apontam alguns fatores, por exemplo: classificar indígenas e africanos como homogêneos, quando em verdade, são formados por diversas etnias; raça como um fator definidor decultura; romantiza a miscigenação brasileira, onde minimiza a violência da dominação colonial, equiparando as 3 raças, quando de fato existe um gigante desequilíbrio social entre os brancos e a população não branca.

DaMatta, por exemplo, em *Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social*, descreve que o fato do Brasil ser formado por essas 3 raças, traz consigo a desconfiança e descrença no progresso brasileiro por acreditar-se que seu povo é ruim.

O sociólogo Jessé Souza interpreta os negros recém-libertos, mulatos e mestiços de "ralé brasileira", visto pelos olhos dos senhores. Ainda que livres, essa nova condição era outra forma de degradação. A subsistência e a formação das favelas é o maior destino dessas comunidades. A constituição dessa configuração

desigual é a marca da modernização seletiva do Brasil a partir de então. O estrangeiro aparece como a esperança nacional, não somente para o embranquecimento da sociedade, mas também como esperança do rápido progresso econômico. Já acostumados ao capitalismo, os imigrantes tinham produtividade maior do que o antigo escravo, com custos organizacionais muito menores. Através da produção da desigualdade de classes desde o berço do Brasil, reprimida tanto consciente como inconscientemente, o estereótipo do negro, é facilmente reconhecível que identifica o inimigo a ser abatido.

Como a escravidão exige a tortura física e psíquica cotidiana como único meio de dobrar a resistência do escravo para fazê-lo abdicar da própria vontade, as elites que comandaram esse processo foram as mesmas que abandonaram os seres humilhados [...] Depois, como se não tivessem nada a ver com esse genocídio de classe, buscaram imigrantes [...] com um ponto de partida muito diferente para contraporem o mérito de um e de outro, aprofundando [...] a humilhação e injustiça. (SOUZA, 2019, p. 62).

Este esquema apresentado por Souza é estrutural e funciona até hoje. O abandono e a injustiça são para Souza “o real câncer brasileiro e a causa de todos os reais problemas nacionais”.

3.1 - Do ideal de branqueamento a Gilberto: Freyre contra ele mesmo.

Num cenário brasileiro onde não era possível viabilizar a pureza racial branca, a mestiçagem ainda que negativa, poderia ser depurada como um melhoramento racial.

“(...) o ideal de branqueamento tornou-se parte do projeto das elites dominantes para transcender o subdesenvolvimento. O ideal (...), já presente no pensamento abolicionista, não só era uma racionalização *ex-post* do avanço do estágio da mestiçagem racial da população do país, como também refletia o pessimismo racial do fim do século XIX” (HASENBALG *apud* SILVA, sem data, p. 14).

Acima supracitado, sobre o sociólogo Gilberto Freyre é necessário esclarecer que o termo “*democracia racial*” não é explicitamente usado em *Casa Grande e Senzala*. Entretanto, opera com o conceito. Enquanto a teoria do branqueamento foi a solução brasileira pelo racismo científico do século XX, o mito da democracia racial, supostamente construído por Freyre, era em grande parte de intelectuais, justificativa para o sucesso pátrio. Conforme o mito da democracia racial serviria para minimizar o “conflito” entre brancos e não brancos, onde os indivíduos negros teriam uma falsa impressão de que faziam parte da comunidade nacional, enquanto parte da estrutura de privilégios que se mantinha historicamente e a discriminação naturalizada pela colonização.

Note-se que nesta leitura a ascensão do elemento negro era condicionada pela aceitação dos modos e costumes brancos e pela incorporação dominante sobre o problema racial brasileiro, ou seja, a sua inexistência. Além disso, a promoção do negro ao meio social branco seria um modo das nossas elites evidenciarem a possibilidade de mobilidade social negra, desde que obedecidos certos regulamentos, desde que os elementos subalternos assimilassem o mito da democracia racial. Para A. Guimarães (2001), Vargas na política, Freyre nas ciências sociais e os demais modernistas nas artes e literatura, formariam uma elite responsável pelo desenho de uma nova solução para a questão racial no Brasil, pois durante a República Velha a preocupação social reinante foi produzir uma europeização dos costumes, por meio do branqueamento da população e da importação de mão de obra europeia enquanto uma enorme massa de mestiços era deixada à margem do mercado de trabalho. (SILVA, sem data, p. 15).

Ao mesmo tempo em que Freyre admite as diferentes culturas na formação cultural nacional do Brasil e se distancia do racismo, prevalecente nas ciências sociais do século XX, ainda sim, teria criado uma imagem idílica do Brasil colonial.

A democracia racial freyriana, desse modo, seria uma reconstrução fantasiosa do passado nacional, uma ideologia de falsa ilusão definida pela “a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, pela existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos” (HASENBALG *apud* SILVA, sem data, p. 15).

Para a historiadora Lilia Schwarz, a obra freyriana foi interpretada como uma meta ou utopia de sociedade “arracista”. As representações sociais são reais como a realidade, e não uma falsa enganação a serviço dos brancos. Ainda como intelectuais do racismo científico, Freyre aposta na miscigenação ora como algo passageiro, pois o processo de embranquecimento seria natural ao longo dos séculos, ora como permanência do atraso da sociedade brasileira.

“A ‘democracia racial’, no Brasil, foi mais um mito que uma realidade, ainda que o poder desse mito fosse significativo. A imagem de tolerância e de mobilidade social encorajou a quietude dos negros, deixando-os na base da pirâmide social sem reações de grande impacto. (...). (...) foi o ‘maior inimigo’ e o impedimento para a formação da identidade e da mobilização.” (MARX *apud* SILVA, sem data, p. 05).

Mais que isso, Silva explicita que Freyre conhecia o valor da influência indígena e negra na formação do povo brasileiro, como uma articulação provinda de um sentimento de comunidade, onde haveria um “equilíbrio de antagonismos”. “Expressão cara a Freyre, sempre aparecendo para indicar que a nossa experiência colonial não se construiu em polos estanques, mas com a interpenetração de experiências culturais diversas, como quando escreve sobre o processo de formação da língua portuguesa”. (SILVA, p. 10).

Sucedeu, porém, que a língua portuguesa nem se entregou de todo à corrupção das senzalas, no sentido de maior espontaneidade de expressão, nem se conservou acalafetada nas salas de aula das casas-grandes sob o olhar duro dos padres-mestres. A nossa língua nacional resulta da interpenetração das duas tendências. (...) A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza de antagonismos equilibrados. (FREYRE, 2006, p. 417-418).

Portanto, os brasileiros, brancos e não brancos, se enriqueceriam mutuamente, dentro dos seus valores e culturas. À medida que nos completamos, isso não se daria com o sacrifício nem de um, nem de outro. A redução desses antagonismos como forma de conquista portuguesa sob os povos escravizados funcionava também como uma forma de intercâmbio. Ponto que merece atenção, é o do

sexo, visto por Freyre como uma prática de diminuição e equilíbrio das divergências.

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – a dos brancos com as mulheres de cor – de ‘superiores’ com ‘inferiores’ (...). A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação” (FREYRE, 2006, p. 33).

Há na obra de Freyre, o elemento sexual não como sádico e violento, mas como o prazer sexual imposto pelos filhos do senhor de engenho. A mulher negra e escrava eram largamente utilizadas como objeto sexual e deste ponto de vista, é possível entender o estigma da mulher negra na sociedade do século XIX pelo fato colocado por Freyre, em que os meninos, filhos de senhores eram iniciados sexualmente com mulheres negras ou mulatas. O autor vai mais fundo ao atribuir às mesmas mulheres negras da senzala a depravação desses meninos. Em *Casa Grande e Senzala*, a influência perniciosa dessas mulheres corrompia os filhos brancos e seus costumes. Diz-se, então que a mulher negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira. Entretanto, a corrupção não se dá pela pele negra, mas pela condição escravocrata. O sadismo cruel em relação à mulher negra escrava era praticado pela condição dada pelo senhor, induzindo os filhos à bestialidade, onde a mulher negra era uma amante claramente contra sua própria vontade e extremamente reprimida. Para além do próprio prazer do senhor, havia o capital do ventre gerador. A parte mais produtiva da propriedade escrava era justamente os filhos das negras escravas, futuramente usados como mão de obra. Para Prado Júnior (1971) *apud* BARROS, a mulher escrava não ultrapassará o nível primário e puramente animal do contato sexual, se

aproximando senão muito remotamente da esfera propriamente humana do amor, em que o ato sexual se envolve de todo um complexo de emoções e sentimentos. A mulher negra escrava acabou facilitando a depravação com sua “docilidade” de escrava, sempre curvada ao desejo e ordem do senhor. Só há sentimento de pertença. A corrupção apontada das negras aos senhores e filhos de senhores esconde a moralidade dos bons costumes falsamente empregados no período patriarcal, pautado pela subserviência e abusos sexuais seguidos de sadismo.

“Misoginia e racismo, eis o tempero das relações pluriétnicas da colonização lusitana no Brasil, malgrado o empenho de Gilberto Freyre em adocica-las. A tais enlaces sexuais não faltaram ardor e mesmo afeto [...]. Mas ao padrão pluriétnico da sexualidade colonial, fiel às hierarquias, não faltaram também a humilhação das mulheres, os estigmas raciais de todo tipo [...]. Não faltou, enfim, a violência física, combinada à exploração da miséria, traços essenciais do colonialismo escravocrata e das práticas de poder no Antigo Regime” (Diversos *apud* Barros, 2018, p. 145).

Freyre também construiu a versão da identidade nacional, onde, antes dele, não se havia produzido nada eficaz nesse sentido. Na leitura das obras de Freyre, Jessé Souza encontra o que chama de culturalismo racista, nada mais é que a construção da fantasia da continuidade cultural com Portugal, onde a cultura é transmitida e se dá automaticamente pelo código genético – tese falsa de senso comum. Para Freyre a escravidão é uma ação industrial e também uma escravização familiar e sexual. A leitura freyriana da questão sexual e familiar é referida em *Novo Mundo nos trópicos (1971)*, onde engendra a forma de sociabilidade entre desiguais que mistura ódio reprimido, afeto, sedução e inveja em diversas nuances da emoção humana.

Para Souza, a escravidão sadomasoquista é o ponto principal dos textos de Freyre, ainda que reprimidamente escrito em seus textos. Numa sociedade sadomasoquista – no sentido de uma patologia social específica, Freyre interpreta como sendo a semente essencial da formação brasileira. A dor alheia, a falta de alteridade e a perversão do prazer transformam-se em objetivo das relações

personais. Assim, os impulsos sexuais dependeriam de uma oportunidade ou chance, ou seja, influências externas sociais. A percepção de Freyre é assertiva no sentido de atentar-se ao pós-abolição:

Não há brasileiro de classe mais elevada, mesmo depois de nascido e criado, depois de oficialmente abolida a escravidão, que não se sinta aparentado do menino Brás Cubas na malvadez e no gosto em judiar dos negros. Aquele mórbido deleite de ser mau com os inferiores e com os animais é bem nosso: é de todo menino brasileiro atingido pela influência do sistema escravocrata. (FREYRE, 1930).

Capítulo IV: A discriminação na Educação Brasileira

**“Raça”, etnia e racismo.
(Cf. Apêndice N)**

O preconceito racial é uma realidade entre nós e só pode ser compreendido quando estudadas as microrrelações.

Elizabeth Fernandez de Sousa

O conceito primeiro de raça veio do italiano *razza*, na Etimologia, anteriormente vindo do latim *ratio*, com sentido de espécie, categoria ou sorte. Já no latim medieval, a palavra passa a designar linhagem/descendência, ou seja, grupo que possui características físicas comuns e por isso, tem um ancestral comum.

O racismo é a ideia de diferentes raças hierarquizadas entre si, pela razão entre o físico e o moral, cultural e intelectual. Assim, o racismo considera que as características intelectuais e morais de um determinado grupo são em consequência, diretas de suas características biológicas e físicas.

Etnia é uma comunidade, grupo ou nação que têm um ancestral comum, assim como a língua, a religião ou a cosmovisão comum. Muitas vezes possuem uma cultura comum e vivem geograficamente num mesmo território. Portanto, etnia é da área sociocultural, psicológica e histórica.

Para Almeida (2018), raça é uma tecnologia de poder sistematizado e organizado, onde é possível detectar estruturas históricas do Estado e da economia. Em países historicamente racializados como Estados Unidos e África do Sul, o estado proibia o casamento inter-racial como forma de controle social, racial e econômico. Para tanto é preciso notar o racismo na educação não somente do ponto de vista moral, mas também estrutural e organizado politicamente.

Já o racismo pode ser visto como a totalidade da concepção de raça e suas raízes na economia, política e história, visto que se impõe como um sistema de condições objetivas e subjetivas. É exatamente no campo da subjetividade que a educação tem a sua maior força. Ou seja, é necessário um sistema educacional racista para a reprodução dessas objetividades e subjetividades do racismo. A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnico-racial é indispensável no

processo de globalização. A globalização trouxe diversos processos tecnológicos, econômicos, culturais e históricos. Ao mesmo tempo, potencializou desigualdades existentes e uma delas é a exclusão social, marcada no Brasil pela cor. Outro processo da globalização modalizou a questão do racismo, preconceito e discriminação, mais especificamente em sociedades diversas, como a brasileira.

Sílvio Almeida relata em uma palestra “História da Discriminação Racial na Educação Brasileira” que ao preparar-se para a palestra sobre educação, buscou em livros dos maiores educadores do Brasil a palavra raça, que, segundo seu relato, não apareceu nenhuma vez nos textos em questão. Ao buscar a palavra negro, apenas duas ou três vezes. Diante deste relato, podemos observar que, ou não é um assunto relevante socialmente ou não se dá a importância devida no âmbito educacional. O professor aponta para uma terceira teoria. Nela, a questão racial, e todo o debate sobre isso é “estranho” à educação brasileira. Como educadores, para Almeida a educação “seria uma espécie de antídoto contra o racismo e os males do mundo”. Deste modo, como professores, temos o ideal de formar cidadãos para o mundo, temos a ideia da escola e da sala de aula como transformadora do indivíduo e da escola sempre com um papel emancipador. Observando mais profundamente, isso nem sempre é real. É preciso olhar além e enxergar como educadores, as lacunas da própria profissão. Para Almeida (2018) “se não fosse à educação o racismo não teria como se reproduzir”. O racismo, fazendo parte de todas as áreas sociais e institucionais das nações e da sociedade, também se apresenta na educação, onde o racismo se reproduz nas políticas e nos processos educacionais. O silêncio em questão à relação racial é o fato de normalizarmos o racismo de tal maneira que não damos voz porque não aparece diante de nós como problema. Bem como, quando aparece, é algo externo ao que queremos fazer como educadores.

Podemos pensar no papel da educação na reprodução do racismo? Qual o papel da educação como emancipadora? É possível pensar a educação dentro de um processo emancipador?

Para responder a essa questão precisamos pensar sobre a educação, a política, a economia, a filosofia e a história. A saber, entender que a questão da raça e do

racismo não está além e aquém de nossas vidas, e que não é uma realidade abstrata afastada dos não negros. A raça e o racismo não estão alheios à profissão de educador, como é comum perceber em livros, na sala de aula, em pesquisas e estudos, etc. A concepção de raça como campo da história não tem sempre o mesmo sentido a depender do contexto e local, e não se limita à raça negra ou indígena. A raça branca também é e foi racializada ao longo da história de maneiras diferentes. Para tanto, ser branco na sociedade contemporânea é não ter/precisar de pensar a respeito da sua própria raça. É não precisar se ver como racializado. Observa-se que, quem cria a noção de raça não é a pessoa racializada, mas sim o próprio racista. Este aspecto pode ser percebido por práticas culturais ou características biológicas. O racista decide o que tem em comum com o outro indivíduo ou não. Perder a sua individualidade, sua característica pessoal - É ser representado por todo o seu grupo. Quando erra, erra em nome de todos os da sua raça. Isso é ser racializado, visto que carrega o peso de todo um grupo, onde há consequências muito graves para essas pessoas discriminadas, social, econômica e psicologicamente. A educação no Brasil não é então, solução, mas também o problema. A educação ajuda a encobrir a desigualdade existente no Brasil, uma vez que ela parte do conflito, da política e do poder. Educação é campo também do conflito, de tensão, da crítica ao que é visto e acontece.

Após o período republicano no Brasil, fim do século XIX e início do século XX é que podemos começar a pensar em um projeto público educacional. No período histórico brasileiro chamado 'Estado Novo' a educação começa a ser moldada como projeto nacional. Assim, o Estado tem a competência de moldar esse projeto, sempre repensando e conectando com as questões abordadas acima, relacionando política, poder, economia e história. Os grandes pensadores e pensadoras brasileiros pós-república sempre pensaram as questões do Brasil e também da raça. O Estado é o resultado das questões estruturais da sociedade atuante, e não o contrário. Ou seja, o Estado racista é fonte de uma sociedade racista, e não o contrário. As pautas educacionais acompanham (ou se silenciam, a depender do caso) este sistema estrutural. Portanto, o racismo é estrutural. Almeida (2018) reforça que "... a questão racial é um problema de todo mundo, de

todos nós. Porque notem, a gente fala de desenvolvimento econômico, superação de crise econômica e crise política no Brasil. Você acha que a gente consegue superar um tipo de crise ou se desenvolver num país onde 54% da população é negra e é tratada como lixo?”.

O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo [...], um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial (Moura *apud* Cavalleiro, 2010).

Por conseguinte, no âmbito do racismo estrutural é necessário afirmar através do campo institucional do Estado e da sociedade civil que grupos racializados não são dignos de acessos socioeconômicos melhores. Com uma população negra tão grande no Brasil, essa mensagem necessariamente precisa de ser transmitida de maneira sutil e subjetiva. Na escola, a subjetividade é alimentada o tempo todo. Almeida comenta que toda a pessoa negra tem duas certidões de nascimento – a oficial e aquela que lhe é atribuída pelo racismo. Aí então, a pessoa negra entende que é negra. Ele usa seu exemplo pessoal na escola para materializar sua ideia. Quando criança num dia frio na escola, todos os alunos estavam de gorro. A professora tirou seu gorro e disse que ele não poderia usá-lo. Após questionar a professora sobre a proibição da peça, ouviu da mesma que ele não poderia usar porque ficaria parecido com bandido. Neste dia, segundo ele, aprendeu o que era ser negro no Brasil. Na sociedade brasileira, onde historicamente predomina a imagem preconceituosa e negativa do negro, e em contrapartida a visão positiva do que é ser branco, a identidade construída no processo de socialização da escola é baseada na precariedade de modelos satisfatórios à abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorizada do negro possa ser interiorizada durante a formação dos indivíduos dentro dos processos de socialização.

Consequentemente, cada indivíduo socializado na cultura brasileira, por exemplo, será capaz de internalizar imageticamente representações preconceituosas a respeito de determinado grupo sem se aperceber conscientemente disto, ou até se dar conta e, ainda sim, acreditar ser mais correto. O silêncio que envolve essa temática nas instituições sociais mostra a diferença como desigualdade e a população negra como sinônimo de inferior, onde a ausência disso no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas.

“[...] é a sociedade que determina quanta atenção deve ser dada para essas variações, e dá à criança a noção da identidade étnica que é limitada pela consistência das atitudes físicas e do comportamento; é a sociedade que ensina como aquela identidade deve ser valorizada. Isto quer dizer, crianças aprendem suas identidades fazendo discriminações e distinguindo elas próprias dos outros no contexto social no qual aquele modelo da categorização funciona e é validado completamente” (Davey *apud* Cavalleiro, 2010).

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica tanto na escola quanto na família colabora para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A falta de posicionamento crítico leva à cristalização da aprendizagem baseada no comportamento acrítico dos adultos à sua volta.

A educação é entendida como um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam de forma a se prepararem para o exercício de sua cidadania. Representa um ato político que pode levar à construção de um indivíduo participante, como à construção de indivíduos conformados à realidade apresentada (Gutierrez; Gadotti; Brandão *apud* Cavalleiro, 2010).

A ideologia do racismo permite o domínio de um grupo sobre o outro pautando atributos negativos imputados a cada um deles. Segundo Thomas Pettigrew (1982), existe o racismo individual em que as atitudes são preconceituosas junto a comportamentos discriminatórios. Já o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que delimitam a participação de determinado grupo racial, diretamente conectado à estrutura da sociedade e não somente aos seus indivíduos.

No que diz respeito ao preconceito, é uma atitude hostil nas relações interpessoais, um julgamento negativo na maior parte do tempo em relação a qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, não se baseando em experiências concretas. Sinaliza, intolerância, ódio irracional ou aversão de pessoas que pertencem ao mesmo grupo racial, religião, etc.

“Preconceito, deste modo, envolve aspectos emocionais e cognitivos. É “um modo efetivo e categórico de funcionamento mental que inclui prejulgamento errado dos grupos humanos” (Pettigrew *apud* Cavalleiro, 2010).

Presente no cotidiano da sociedade brasileira, o preconceito é altamente prejudicial para as minorias sociais do Brasil em suas relações como família, escola, bairro, trabalho tanto quanto para os meios de comunicação. Os estereótipos da cultura brasileira são fios condutores de propagação de preconceito. Pode-se dizer que tem a função de simplificar problemas, uma vez que evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições socioeconômicas de exclusão social. Logo, impede-se a reflexão crítica do mundo real, onde manter o *status quo* de um determinado segmento social são mecanismos repetitivos. A democracia racial como vimos nas primeiras páginas deste trabalho representa esse mecanismo que encobre as práticas racistas existentes no território nacional e retira do grupo branco uma reflexão sobre si mesmo. A globalização e aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais das minorias sociais em relação aos brancos da sociedade contribuíram para abalar o consenso sobre o caráter democrático das relações étnicas e sobre a inexistência de racismo em nossa sociedade. A partir dos anos 50, a discussão sobre o assunto no Brasil começou a ganhar mais força num trabalho financiado pela UNESCO, representada por obras de grandes pesquisadores da área de ciências sociais e que resultou na “Escola Paulista”. Esta pesquisa evidencia a profunda desigualdade socioeconômica entre brancos e negros e contribui fundamentalmente para o avanço de discussões em outras áreas como biologia, direito, educação, música, história, etc., Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Tobias

Barreto, todos eles, maiores intelectuais da academia no início do século XX, educadores, foram os grandes pensadores que trouxeram os ideais positivistas da Europa para o Brasil, onde o elemento negro na nação brasileira não era bem visto, era excluído e marginalizado. Sílvio Romero, por exemplo, foi o fundador da Escola de Direito do Recife. Alberto Sales, também educador e professor universitário, pensava a República e o futuro do Brasil, trazendo a ideia de que era necessário ensinar e criar um espaço para as pessoas sãs e aptas aprenderem a viver nessa nova República. Os negros escravizados segundo ele, não estavam aptos, de modo que há uma forte conexão entre República e escravidão, pois partes importantes dos apoiadores da República eram a favor da manutenção da escravidão. Segundo Sales e outros autores da época, a preparação da educação em São Paulo, por exemplo, era necessário para a sociedade e cultura caminharem juntas, onde assim, seria possível civilizar as pessoas. Porquanto mostrar ordem e mostrar que a desigualdade é resultado de pessoas que não conseguiram alcançar um patamar evolutivo biologicamente.

Para Luiz Alberto Gonçalves, o “ritual pedagógico do silêncio” exclui a história de luta dos negros na sociedade brasileira através dos currículos escolares. O silêncio que também é dos professores em situações de discriminação impostas nos livros didáticos, muito por não saberem lidar com essa questão.

Analisando livros didáticos, Regina Pahim Pinto (1987) constatou que personagens negros e mestiços são revestidos de atributos que reforçam imagens negativas e estigmatizantes. Praticamente, “todos os itens indicadores de uma posição de destaque na ilustração privilegiam os personagens brancos” (p. 88). [...] Nos livros analisados, frequentemente, os personagens negros aparecem como escravos, humildes, empregados domésticos e pobres, entre outros. Desse modo, os personagens negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior percentual de personagens negativos. A autora salienta que “o negro raramente vive as histórias em contexto familiar” (PINTO *apud* CAVALLEIRO, 2010).

O livro didático não demonstra o processo histórico e cultural das experiências e vivências de segmentos subalternos, como o indígena, o negro, a mulher, entre outros, na sociedade brasileira (cf. apêndice D, E e F). A quase ausência dos

negros ou sua presença de forma estereotipada concorrem para a fragmentação de sua própria identidade e autoestima. Obviamente, não é apenas o livro transmissor de estereótipos. Porém, é ele que reforça uma exigência social de afirmação pelo seu caráter verdadeiro. Assim, introjetar estereótipos muitas vezes de maneira distorcida ou cristalizada concorre para uma dissociação de uma identidade sociocultural. O pensamento crítico às questões étnico-raciais no cotidiano da educação brasileira é condição *sine qua non* para pensarmos e trabalharmos um novo projeto de educação voltado para a inserção de minorias sociais não estereotipadas, formando cidadãos comprometidos com a sociedade em que vivem e sem a visão dicotômica de superioridade/inferioridade de certos grupos étnicos.

Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do Lar ao silêncio escolar (2000)*, faz um estudo de campo numa escola pública de educação infantil. Durante a análise de uma sala de aula, ela se depara com discriminação e preconceito e xingamentos de crianças brancas para com as crianças negras. Contudo, o que mais lhe chama a atenção é que professores e demais profissionais da escola também reproduzem racismo e preconceito de uma forma sutil e delicada. Para além disso, aponta para a dificuldade extrema dos educadores em lidar e falar sobre as diferenças étnicas com os educandos. Em uma dessas análises, segundo a pesquisadora, o professor encontra no conto de fadas, um meio de se abordar o assunto com os alunos. Apesar de tentar auxiliar na explicação, acabam prejudicando a igualdade pretendida, e assim, reforçando estereótipos e a dicotomia reaparece na fala do educador.

Na história há o patinho feio. A gente conta aquele patinho feio é como se fosse o preto e os outros eram mais bonitos. No fim, ela vira cisne. Porque ele não era patinho, ele era cisne. É uma diferença também racial. Depois, ele ficou bonito, quer dizer que quando cresce ele pode ficar bonito. Porque às vezes a criança não nasce bonita, mas, depois, ela cresce, estuda, aí, fica mais bonita. A gente trabalha a história de um patinho, ou alguma outra coisa, mas a gente faz a história como se a criança fosse o patinho. Depois ela fica bonita e tudo. Então: “você estão estudando, quando vocês crescerem, vocês vão ser aquele cisnes que era um patinho. Vão ser doutores [...]”.

A leitura desta fala nos faz perceber como a feiura por ser negro pode ser superada pelo estudo, de acordo com a educadora. Ao invés de demonstrar a igualdade em respeito que deveria existir, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados pela origem étnica. Cavalleiro presenciou diversas vezes a desvalorização das características estéticas de crianças negras, de forma constante e sistemática. Em um deles, ela comenta:

- a) A professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: “Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Porque soltou? Ele é muito grande e armado! Precisa ficar preso!”. Em seguida, energeticamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos.
- b) Em outra situação, questiona uma menina negra enquanto brinca com os brinquedos da escola: “como você é?”. Ela responde: “eu tenho franjinha abaixada, sou gordinha, meu pezinho é gordo porque eu puxei meu pai”. Pergunta então: “Como você é: preta, branca...?”. Rapidamente a menina afirma que é morena. Cavalleiro continua perguntando: “Você gostaria de ser diferente”? A menina então responde que gostaria de ser “branquinha”.
- c) Numa outra observação, após a professora perguntar à aluna: “E então, acabaram os problemas?”, a menina balança a cabeça afirmativamente. A professora então diz à pesquisadora que a menina está “com problema de cor”, pois não quer ser negra, queria ser branca como a avó. A professora, contudo, atribui a responsabilidade à família, como se se tratasse de um caso específico, individual. Além disso, a educadora que revelou o problema da menina negra em se aceitar, nega a existência do problema étnico na escola. Apenas limitou-se a conversar com a criança e assim, pensou ter resolvido o problema: “Já pensou se o japonês não gostasse de ter o olhinho puxado? O que ele ia fazer? A gente tem que se gostar do jeito que a gente é. Você pode ser uma princesa, uma rainha até, mesmo sendo negra. A gente é assim mesmo, tem gente branca, preta – daí eu até brinquei – amarela, roxinha”. E ela (menina negra) começou a dar risada. Passou, vê só que besteira! Criança tem cada uma! (2000).

A tentativa da professora de atenuar o problema quando afirma que não é um problema tão grande ser negra, onde poderia ser “até rainha, mesmo sendo negra”, demonstra não só desrespeito, mas também revela uma prática prejudicial de cristalização de características estéticas da criança negra. Percebe-se então que devido à dificuldade de lidar com a questão racial, a ilusão de que ignorar é a saída. Em entrevista, uma professora revela:

“Primeiro, não dá para fingir que não existe. Segundo, eu acredito que as coisas não têm que ser alimentadas, porque quando se dão asas a algumas coisas, se dá vida, você tem que alimentá-la ou ela te engole. [...] quando você transforma isso em problema,

ele passa a ser um problema. Eu nunca entendo isso como um problema. [...] É só alguma coisa fora da ordem. Não é problema. Problema pra mim é AIDS, é a morte, que são insolúveis até agora. O que eu não consigo resolver é problema. A morte eu não consigo resolver” (CAVALLEIRO, 2010, p. 137).

A continuidade do pensamento de Cavalleiro, ao tomar conta das situações de conflitos os professores resolvem o assunto sem se darem conta dos elementos preconceituosos e discriminatórios que estão permeando o fato. A questão que se coloca então é a experiência branca de uma sociedade em que a “norma”, a concepção hegemonicamente estabelecida de que a brancura é associada a uma situação de privilégio, desacreditando assim, de uma possível austeridade de sua posição, e por conta disso, permeia a incapacidade de compreender e enxergar a experiência do “outro”. Para McLaren (1998 *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 11), essa consciência silenciada é “uma forma social e histórica de consciência”, com herança das relações capitalistas e colonizadoras até hoje, chamada de relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados. Essa ideia de brancura que gera conflitos étnico-raciais acaba por demarcar as concepções ideológicas e as pautas sociais e culturais, que segundo Gesser e Rossato, são “identificadas com e para brancos como de ordem branca, e por consequência, socialmente hegemônica”. A experiência branca é, para MacLaren, “uma forma de amnésia social associada com certos modos de subjetividade”, na maioria das vezes, percebidos como normais. Seguindo este raciocínio, a experiência de outros grupos racializados como negros, pardos, indígenas e outros grupos não brancos são descaracterizados como seres humanos, e percebidos de certa forma como desajustados no contexto da humanidade. Pode-se concluir que a escola não é apenas a instituição social que responde às demandas sociais, mas é aquela que produz e reproduz o que é veiculado e determinado. Desta maneira, não é surpreendente o racismo e a discriminação das escolas e nas instituições educacionais das mais diversas formas, bem como em outras instituições sociais como o sistema de justiça, agências de emprego entre outros.

Para Freire (1970 *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 32), repensar a raça e esta experiência branca certamente não é trabalho para ser feito num passe de

mágica, mas sim mediante a conscientização crítica de várias gerações. Para a transformação racial de preconceito serão necessários vários trabalhos políticos e muita ajuda acadêmica para a compreensão desse fenômeno. Pautas críticas e culturais da Educação e da Pedagogia precisam estar atentas no processo, observando, por exemplo, como essa questão tem (ou não) tomado os currículos escolares e de que forma vem sendo reproduzidos, circulados e influenciados nos contextos sociais e pedagógicos.

Capítulo V: O papel do professor brasileiro

5 - Análise da formação de professores como tarefa essencial

Como exemplificado, o professorado não percebe a importância de estabelecer relações entre raça/etnia, gênero, conseqüentemente, não percebendo também como isso interfere em sua própria conduta. Contudo, sabe-se que as representações determinam as relações, as experiências, as expectativas, os comportamentos e os hábitos. De sorte que, o despreparo é solo fértil para a reprodução e perpetuação do racismo e que as discriminações sofram mutações dentro do ambiente acadêmico/escolar. A revisão de valores e padrões considerados aceitáveis no âmbito escolar precisa de acontecer. É preciso superar o medo e desprezo à reflexão da diversidade. Debates dentro das salas de aula e instituições educacionais seria interessante, para aprofundar sobre a complexidade da diversidade cultural. É papel dos profissionais de educação superar o medo ou desprezo da questão racial presente na escola e entender a complexa tarefa de buscar um ambiente educacional voltado para a inclusão da questão racial não só no currículo (cf. apêndice K), mas nas práticas de um modo geral. Pesquisas científicas dos últimos anos concluem que a fragilidade que os professores apresentam na sua formação e prática docente, é muito por que esse conhecimento lhes foi negado ao longo da sua trajetória escolar e assim, emergem dificuldades para o entendimento das situações de racismo. A falta de capacitação dos profissionais da educação nos faz compreender o desconhecimento dos processos que geram desigualdades e que desfavorecem as representações sociais das comunidades negras.

[...] O seu fazer docente enfrenta os dilemas que circundam a temática e imprimem a ela o espontaneísmo, quando se deparam com o surgimento de situações específicas em sala de aula que suscitem o tema, da proposta ou exigência da escola ou do aguardo do dia da consciência negra para que a temática seja trabalhada em sala de aula. (Santos, p. 137, 2018).

Na pesquisa de mestrado de Santos (2018), que foi posteriormente aperfeiçoada no livro *Entre fazeres e saberes docentes* revela o não cumprimento da Lei 10.639/03 e 11.645/08 - Inserção dos conteúdos de História e cultura Afro-

brasileira e Africana no currículo escolar. A inserção é uma realidade distante da sala de aula, causando prejuízos para alunos e professores negros, brasileiros ou estrangeiros, e por toda a sociedade branca e não branca, uma vez que priva a todos o acesso aos saberes, histórias, heróis e resistência negra. A escola, de modo geral, perpetua omissões, ausências e equívocos na discussão racial. Ainda segundo a pesquisadora, há pouca ou nenhuma participação em formação específica nos cursos de graduação, e quase inexistência nos planejamentos curriculares nas políticas públicas e planos de cursos desta temática, que aponta claramente para a carência de informação dos professores frente à realidade por eles mesma desenhada.

5.1 - Educação, cidadania e “raça”

Apesar de relacionarmos os três termos em nosso cotidiano, eles não são iguais. Como descrito acima, o racismo também acontece com pessoas de outras etnias, não só as pessoas negras. Acredito ser necessário definir também o termo estereótipo, visto que é popularmente confundido e usado algumas vezes de maneira equivocada. Estereótipo é uma ideia preconcebida de algo ou alguém a partir de noções generalizadas. De origem grega *stereos* a tradução de hoje seria sólido, e *typos* significa molde. A estereotipização pode ser positiva, negativa ou neutra (cf. anexo A). O Brasil é uma nação imensa, cujas características principais não são as desigualdades socioeconômicas. É um país marcado pela diversidade cultural e racial. Entretanto, desconsiderar as diferenças étnico-raciais na sociedade e na vida de crianças e adultos negros é prejudicial para toda a sociedade brasileira e implica a falta de garantia de uma escola de qualidade e de políticas públicas do país.

Enquanto pode ser alardeada como o lado exótico, sensual, cultural, que faz do Brasil um país festivo, alegre, sempre ligado ao som e à música (explorando ao máximo o mito da democracia racial), a herança cultural negra aparece muito bem explorada pela mídia, pelo governo e pela escola. Porém, quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração (Gomes, 2001, p. 92).

A educação em geral privilegia um padrão de ensino. Que padrão é esse? Ao entendermos as diferenças raciais, não queremos dar ênfase ao aspecto biológico e nem à superioridade de uma em detrimento da outra, mas sim, realçar o caráter político que essas diferenças tomaram corpo ao longo da história da humanidade. Diante do exposto, é imprescindível salientar que a luta por uma escola democrática não é suficiente para garantir a igualdade de tratamento para todos. Em certo ponto, práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam por discriminar alguns, e não outros. Dependendo do discurso e da prática, pode acabar acontecendo o contrário, correndo no erro da homogeneização em detrimento da reflexão das diferenças. Esse apelo homogêneo ainda está presente no Brasil, apesar da ideologia da miscigenação racial, não totalmente rejeitada pelos educadores e por parte da academia brasileira. Enquanto a mídia e as instituições brasileiras utilizam a miscigenação racial como um forte elemento no discurso sobre as relações raciais, as elites ainda consideram a mesma ideia de miscigenação uma questão problemática e razão de desprezo. O aluno como sujeito sociocultural e não somente no campo da cognição coloca no ensino/aprendizagem a compreensão de que a escola tem diferentes contextos socioculturais e possui diferentes visões de mundo – princípios de uma educação cidadã. Diante dessas reflexões, como poderá o educador desconsiderar a questão racial em seus conteúdos e discussões em sala de aula? A escola e o professor tem possibilitado a construção de uma imagem positiva do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade e da cultura afro-brasileira?

Hoje, as instituições escolares tratam a questão racial como um problema do negro, e negam a integração dessa questão no âmbito escolar incorrendo no erro de não refletir sobre a sociedade brasileira e dando espaço para equívocos e práticas intencionalmente racistas. O fazer pedagógico é fundamentado pela mudança de paradigmas e a efetivação das relações étnico-raciais precisa também, passar por essas mudanças no trabalho docente. Diante da prática docente, incluir a história, a cultura e a vida de pessoas negras na educação é necessário nessa perspectiva educacional. Uma mudança do olhar do corpo docente é exigida para que as experiências de vida e práticas culturais sejam

respeitadas, porque algumas delas nem sempre estão carregadas de um sentido correto ou estabelecidas no currículo escolar e nas preocupações de professores e estudantes. Neste sentido, o corpo docente precisa de assumir práticas educativas de combate ao preconceito e discriminação implica romper *a priori* com o silêncio da escola para as questões raciais.

Na corrente da questão racial no âmbito da Educação nos faz questionar se: a educação brasileira discrimina ou não promove a igualdade?

Para Santos (2018), “num contexto social, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ao silenciar, a escola reforça a inferioridade, desrespeito e desprezo para negros e indígenas, e conseqüentemente, a superioridade, respeito e valorização para outros (brancos)”. Sabemos que a educação sozinha não será capaz de reverter anos de desqualificação da população negra, mas, a longo prazo, desempenha um papel essencial na reconstrução da imagética cultural e social brasileira, o que ocasiona novas relações de respeito ao diferente. Diversos artigos e pesquisadores apontam desde os anos 80, estereótipos atribuídos aos negros em conteúdos didáticos escolares, do ensino básico, ao ensino superior. Nestes conteúdos, quase sempre as mulheres negras eram caricatas, com lenços na cabeça, o que se pode associar às amas de casa e mucamas no período escravocrata. Outrossim, mulheres negras eram sempre cuidadoras, muitas vezes sem família, novamente referenciando às amas de leite. Homens negros apareciam em trabalhos pouco intelectuais ou qualificados como pedreiro, doméstico, jardineiro, reforçando a escravidão da população negra.

Capítulo VI: Livro didático de PLE

O livro didático foi, desde sempre, objeto de estudo, pesquisa e interesse durante as últimas décadas. Ainda que por algum tempo tenha sido visto como produto cultural de menor valor por educadores, intelectuais e pesquisadores, hoje se destaca pelo papel educativo na configuração da escola contemporânea. Entretanto, como deveria ser, provocam debates entre a família, a escola, a academia, a comunidade editorial, as autoridades políticas e até intelectuais.

Por ser um produto complexo, no livro didático é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação e conhecimento e que traz consigo, as contradições do mesmo com a sociedade e suas variadas investigações há muitas décadas. O livro didático, produzido e utilizado em ambientes escolares dos mais variados, é visto também como produto cultural e mercadoria pelo mercado editorial, e assim, uma lógica dentro do mercado capitalista.

“Livro não é apenas objeto da cultura, do mesmo modo que, como lembra Darnton (1996) no título de um de seus livros, o Iluminismo é também negócio. Mercado e cultura não se excluem” (Munakata, p. 51, 2012).

A partir dos anos 1980 (cf. apêndice L), muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação. Os objetivos centrais de tais análises (cf. apêndice A e B) são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático — tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas —, considerando sua inserção hoje, quando se introduzem, em escala crescente, novas tecnologias educacionais, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares. (Bittencourt, p. 02, sem data).

6.1 - Racismo e estereótipo racial nos materiais de Português Língua Estrangeira

Neste capítulo, abordaremos a maneira como algumas representações étnico-raciais são colocadas em livros didáticos de português para estrangeiros para adultos (cf. anexos B, C, D).

No contexto do ensino de línguas e mais precisamente no contexto do português como língua estrangeira, questiona-se: porque os alunos querem aprender uma língua estrangeira? De um modo geral, durante vastos anos pensou-se no fato de haver um motivo único, ou senão, o principal para alguém aprender uma língua: o prestígio e o acesso a um mundo melhor. Falar várias línguas sempre representou prestígio e respeito. Subir na vida falando uma língua estrangeira é uma tarefa em que as pessoas se dedicam até hoje. Afinal, quem domina uma língua estrangeira é admirado como uma pessoa intelectual, culta e de alta eloquência. A palavra ‘estrangeiro’ carrega consigo um sentido forte de respeitabilidade e, falando de línguas, serve para qualificar outra língua que popularmente chamamos de “maior nível” do que a língua materna de quem fala. Tanto isso é verdadeiro, que comumente, se uma língua é considerada inferior, pouco conhecida e desprestigiada, é nomeada como “exótica”, e até mesmo como um dialeto. Trata-se então, de uma questão de valores com conotações ideológicas e não objetivas, tendo sempre uma dimensão colonialista. Entretanto, podemos considerar a principal diferença dos termos exótico e estrangeiro no que se refere à língua é que o interesse em estudá-la tem um viés de curiosidade, ao passo que estudar uma segunda língua – em termos gerais – uma língua estrangeira, tem-se o desejo de encarar o desconhecido, ampliar horizontes e conseguir um melhor patamar de vida. Logo, integrar a dimensão cultural, política e social é essencial para o combate ao racismo, de modo a evitar estereótipos.

A análise de classe social e raça/etnia, analisando esta estrutura sistemática por trás das opressões. Sobre raça/etnia, Quijano (2005) aponta: A ideia de raça [...] não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que

desde muito cedo foi construída como referência as supostas estruturas biológicas diferenciais entre estes grupos. Para Marin (*apud* BARIZON, 2010, p. 63).

Na maioria dos livros didáticos de PLE (cf. anexos F, G e H), o Brasil é representado por brancos, negros e indígenas. Os negros e indígenas são responsáveis, segundo esses materiais, por influenciarem a cultura brasileira na culinária, religião, música, raça, língua, etc. Normalmente não são mostrados como habitantes nativos do Brasil, mas como uma das influências culturais. Diante de conflitos e grupos diversos que formaram e formam o que hoje chamamos de Brasil, os negros que vieram da África e os indígenas – habitantes originais são construção da história e cultura brasileira.

Neste momento, como parte de um processo de apagamento das formas de representação da cultura do índio, se observa uma divisão entre o que é “do índio/do africano” e o que é brasileiro de modo que tudo aquilo que pertence ao primeiro passa pelo caráter de rudimentar e primitivo. (MARIN *apud* BIZARON, 2010).

Capítulo VII: Enegrecer a educação brasileira

Partindo do ponto em que todos nós fomos educados em uma perspectiva eurocêntrica, o que se propõe não é a abolição dos ensinamentos europeus nas escolas atuais. Diante dos dados apresentados no presente trabalho o que se projeta é enegrecer pensamentos (cf. anexo J), hábitos, costumes e visões de mundo, onde brancos e não brancos se espelhem uns nos outros, sem se anularem, enquanto reconhecem sua origem étnico-racial. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (Silva *apud* GOMES, 2010). O objetivo é que pessoas não negras enxerguem para além do olhar comum, deslocar o olhar de seu mundo próprio, sendo assim, capazes de entender e vislumbrar outras maneiras de viver, conviver, pensar e experimentar o mundo. Sabemos que a história colocou os negros numa posição de inferioridade que gerou um sistema de frustração que dificultou a luta por liberdade. Diante de um processo doloroso em que os negros passaram e passam até hoje, pois ensinamos que não houve História antes da chegada dos europeus ao Brasil.

Aplicar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana é essencial para aprofundarmos nos próprios valores ancestrais. Será possível, então, dialogar com um mundo até então diferente e distante. O mundo do “outro”. Ademais, é um modo de resistir à opressão, construir espaços de respeito e aceitação dentro da visão de mundo de cada indivíduo.

Estudar História e Cultura Afro-brasileira e africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (Gomes, 2010).

Hoje, os estudos Afro-Brasileiros carregam os valores africanos sobre a educação. Educação é o processo por meio do qual os adultos, os mais experientes provem a transmissão, entre gerações, de conhecimentos, valores,

crenças, tradições, costumes, rituais e de sensibilidade para compreender as razões de tudo o que deve ser mantido, superado, recriado (Gomes, 2010). As Africanidades Brasileiras têm resgatado o mundo africano de forma renovada, desde a chegada dos africanos escravizados, que marca o início da sua influência cultural no Brasil. Assim, deixaram marcas por onde passaram e com quem conviveram, incorporando também as influências daqueles com quem tiveram contato. O pertencimento dá vazão a produções dos negros na construção da nação brasileira.

**Capítulo VIII: Interseccionalidade - Competência Comunicativa Intercultural,
“raça” e PLE.**

A história das raças ou da raça é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Sílvio Almeida

A expansão mercantilista forjou a base material renascentista sobre a multiplicidade da existência humana. Antes da expansão, a ideia de *ser humano* estava relacionada socialmente com a comunidade religiosa e política. No pós-expansão, o ideário *filosófico moderno* transformou o europeu no “homem universal” e os outros povos não igualmente condizentes ao sistema religioso, cultural, biológico e político em variações menos evoluídas. O projeto iluminista construído pela filosofia moderna a partir do século XVIII tornou a noção do homem como foco central do mundo. É o próprio objeto do conhecimento ao mesmo tempo em que é sujeito. Para Almeida, (2018) o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais. Surge então a distinção filósofo-antropológica entre o civilizado e o selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo. Neste sentido, o iluminismo como arcabouço filosófico de grandes revoluções liberais. Com grande processo de reorganização do mundo a transição das sociedades feudais para a capitalista em que o homem universal, da razão, senhor de si e com direitos universais, livre de preconceito de religião se mostraria fundamental para a “civilização”. É a partir da ideia de levar toda essa civilização para o mundo dos primitivos que causou um grande processo de destruição e morte, em nome do que se denominou colonialismo. A raça (cf. apêndices H e I) então surge como conceito de contradição entre as ideias iluministas e centralidade da *razão*.

O espírito positivista que surgiu no século XIX remontou às questões sobre diferenças humanas, agora não só filosóficas, como também científicas, como já foram vistas anteriormente nesse texto. O racismo científico teve enorme prestígio, dentro e fora do Brasil nos meios acadêmicos e políticos. A primeira grande crise do

capitalismo em 1873 levou ao neocolonialismo das grandes potências, resultando na invasão e divisão de territórios da África. O neocolonialismo reafirmou a ideia de inferioridade racial dos povos que foram colonizados, onde estariam, segundo seus colonizadores, fadados ao subdesenvolvimento e selvageria (ALMEIDA, 2018, P. 21).

8.1 - Racismo estrutural

É perceptível que a questão do racismo transcende o âmbito da ação individual, historicamente com poder constitutivo das relações raciais, onde um grupo possui mais e pode sobre o outro, o que acontece quando há controle de determinados grupos sobre os aparatos institucionais. As instituições reproduzem condições para o estabelecimento da ordem social. Neste sentido, essa mesma ordem social visa o resguardo de seus padrões e de suas regras pela imposição. As instituições são estruturadas socialmente por ações anteriormente existentes. Segundo Almeida, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. O racismo como parte da ordem social não é criado pelas instituições, mas sim, reproduzido por elas previamente. Essa ordem social possui padrões de funcionamento nas instituições que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Desta maneira, é possível notar hoje que a reprodução de práticas racistas normalizadas em toda a sociedade tem lugar nas instituições que não lidam com a questão da desigualdade racial de forma corrente e ativa, numa sociedade tomada pelo racismo diariamente. É o que acontece, por exemplo, nas escolas, onde as instituições não dão lugar para que as relações interpessoais e subjetivas relacionadas ao racismo, e que vão, então, reproduzir práticas anteriores – dito – racistas. Pequenas agressões, violência física e verbal, silenciamento, isolamento, são formas de continuar a reprodução de privilégios racistas e sexistas no cotidiano escolar.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as reações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2018, p. 42).

O racismo, nesta perspectiva é então, regra, e não exceção. Como relação social, a questão da raça e do racismo está presente em ações concretas no interior de sociedade estruturalmente marcada por conflitos. Assim como a educação, o racismo é um processo político no sentido de que ações racistas influenciam e se reproduzem dentro da sociedade, através de poder, poder político – caso da discriminação sistêmica de determinados grupos sociais.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1993, p. 16).

Almeida separa o racismo político em duas partes. A primeira é a dimensão institucional: o Estado como centro jurídico das relações políticas e da regulação jurídica cria meios persuasivos ou repressivos que serão incorporados nas práticas cotidianas. Um exemplo da dimensão institucional na educação é o Parâmetro Nacional Curricular. Por meio deste edital, as normas linguísticas, históricas, do como os livros didáticos devem ser vem mudando ao longo dos anos. Ainda que as questões étnico-raciais estejam amparadas no edital, não há um cobrança de aprofundamento dessas mesmas questões nos materiais para a sala de aula. A outra é a dimensão ideológica: dada a dimensão de poder do Estado e a contínua apresentação do imaginário social de unidade ideológica, esse papel se faz presente em escolas e universidades, por exemplo. As narrativas do Estado que confirmem certa “unidade social”, capazes de produzir fundamentalmente um exercício ideológico único, apesar da divisão de classe e raça, são processos políticos encontrados até hoje dentro da dimensão ideológica. A cultura hegemônica produz segundo Freire, “uma cultura discriminada”, apesar das diferenças interculturais existentes em todo o mundo.

Os conteúdos, as relações de poder ou fraqueza, a acomodação ou rebelião como resposta dos dominados, são fundamentais para a superação de ideologias discriminatórias. A sociedade estruturada pela “burguesia”, a escola, pública ou privada, é utilizada para propagar seus próprios ideais, e o vínculo entre o pedagógico e o político fica a cada dia, mais entrelaçado e complexo. Precisamos então, trabalhar o processo de conscientização, consciente e inconsciente, a construção desse sujeito político e crítico, que entende o seu papel social como professor de português língua estrangeira. Para uma educação libertadora, revolucionária por excelência, é preciso ter em mente as condicionantes histórico-sociais da educação, olhar para fora dos muros da escola para compreendermos essas condicionantes (SAVIANI *apud* LEITE, P. 07). Nas palavras de Freire (2005), é preciso superar o senso comum para uma compreensão diferente da história. É necessário um esforço de viver a História como tempo de possibilidade, “o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História”. Os cursos de formação de professores e educadores falham em não reconhecer a importância da História que nos faz e refaz ao mesmo tempo em que a fazemos no presente. Isso não é por nós percebido conscientemente, em torno da história que nos marca. Assim, como já vimos no capítulo anterior deste estudo, a linguagem tem um papel determinante no processo de sublinhar os pensamentos dominantes na sociedade. A citação que poderia ser encontrada em livros de português língua estrangeira.

Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra, *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória (FREIRE, 2018, p. 19).

Pensando na subjetividade como prática escolar diária, o racismo de certa maneira molda o inconsciente. A forma como as pessoas se reconhecem entre si enquanto indivíduos e que formam também seus afetos é criada por padrões raciais, do imaginário de práticas cotidianas, como a escola, a sala de aula, as bibliotecas, as reuniões escolares, o livro didático e o currículo escolar.

Segundo Bakhtin *apud* David, p. 10, a enunciação por meio da linguagem constitui um todo ideológico, condicionada às formas de comunicação e relação social. A palavra, por exemplo, é carregada de ideologia e consciência coletiva individual. Quando se compreende a agente que forma determinada consciência, a linguagem passa a ser meio de compreender os mais diversos processos, entre eles, está o de dominação de uma classe social sobre a outra.

Se a linguagem, impregnada de conteúdo ideológico, é a agente formadora das consciências individuais, e estas só existem no processo de interação social, logo, é por meio dela que surgem as intersubjetividades. O consenso, a coesão, e a identidade, se dão sempre por meio da linguagem. Indivíduos de uma mesma classe social, interagindo num mesmo contexto espaço-temporal, se identificam, sobretudo, por meio da linguagem (BAKHTIN, 2006, p. 13).

Deste modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir (ALMEIDA, 2018, p. 50).

Sendo o racismo profundamente arraigado à política como processo histórico, e a política parte dominante da Educação, é possível observar e constatar a educação como criação, recriação e reprodução racista das mais diversas formas. Assim, educação, política e racismo constituem um todo complexo do imaginário social que é reforçado ao não apresentar em ambientes escolares dos mais diversos, as contribuições dos negros e negras na ciência, história, literatura, e claro, na própria política.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 1993, p. 25).

8.2 – As questões étnico-raciais no Português Língua Não Materna

Como professora de português língua estrangeira e mulher negra, papel social que acredito ser de grande importância, enxergo que o racismo como tecnologia de dominação de um grupo racial sobre o outro, forma uma *hegemonia*, pois estabelece mediações e consensos ideológicos diários nos processos educacionais nos quais estou inserida e estudo cotidianamente. A dominação racial no âmbito educacional brasileiro, além de profundamente exercida pelo poder é produzida através de um complexo cultural, em que o branco, considerado universal e único, enxerga tudo o que é não branco como exótico e diferente. A ideia de democracia racial já discutida neste texto está presente dentro do imaginário social da grande maioria dos professores de português língua estrangeira. Por serem de maioria branca no Brasil, sendo assim, fazem parte da dominação racial estabelecida a anos, das classes dominantes, no discurso sócio antropológico em que a cultura popular abre espaço para práticas sociais racistas já existentes em nossa vida. Os implementos de controle social e cultural das classes dominantes do Brasil estão no sistema educacional, público e privado, onde o ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente, o português brasileiro é inserido na mesma lógica reducionista de democracia racial. Nos livros didáticos, nos materiais, no currículo escolar, nas escolhas dos diretores, coordenadores sobre o que ensinar aos alunos a história e cultura brasileira no português como língua estrangeira através de seus professores tem muitos desafios ainda a ultrapassar. A falta de preocupação em pautar as questões étnico-raciais e sociais é um aparelhamento de controle da estrutura de discriminação cultural. O elenco de materiais ensinados em escolas de idiomas – e o foco no português língua estrangeira (cf. anexos K, L, M), Segundo Nascimento (1978), constitui um ritual de formalidade e de ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Onde é que enxergamos a história da África em nossas aulas de português? O desenvolvimento de suas culturas e civilizações?

Ainda segundo Nascimento (1978), o racismo e sua dinâmica nos grupos discriminados possui uma versão humanizada que pode ser controlada. Ao invés de destruir a cultura de determinado grupo social, é mais inteligente determinar o

seu significado e o seu valor. Este argumento pode ser verdadeiro se pensarmos como apresentamos alguns grupos sociais nos livros, nas aulas de PLE e na composição das escolas de idiomas. Com a possibilidade de contestação de leitura do mundo e da ordem social vigente, a cultura afro e indígena brasileira, neste sentido, não precisaria ser deixada de lado no cotidiano docente, já que é possível tratá-las como exóticas, dentro e fora da sala de aula. Na concepção de Almeida (2018), a eliminação da cultura se apresenta no racismo, mas a sua desfiguração para que a desigualdade apareça de forma estilizada também é altamente utilizada, como uma espécie de peça publicitária, e que seja integrada no normal da vida social e educacional.

A permanência do racismo exige, em primeiro lugar, a criação e recriação de um imaginário social em que determinadas características biológicas ou práticas culturais sejam associadas à raça, e em segundo lugar, que a desigualdade social seja naturalmente atribuída à identidade racial dos indivíduos ou, de outro modo, que a sociedade se torne indiferente ao modo com que determinados grupos raciais detém privilégios. (ALMEIDA, 2018, p. 57).

Segundo Apple (2017), as iniciativas do mercado neoliberal e a pressão neoconservadora para estandardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas podem ser danosas para a maioria das pessoas oprimidas. Neste sentido, existe uma transformação social através da escola e dos professores, porém sem trazerem benefício para a maioria da sociedade. Estão cada vez mais visíveis a especificidades de classe e raça, dentro e fora da educação. As práticas liberais abrem espaço para algumas identidades e fecham para outras. A responsabilidade coletiva e a preocupação com a justiça social seriam ajustadas sozinhas, com o passar do tempo. Ao mesmo tempo, as experiências pessoais de cada educador não podem ser transplantadas. Cada um deve descobrir de acordo com seu conhecimento, como aplicar cada princípio que acreditar válido, do ponto de vista da opção política. Assim, uma mesma metodologia não funciona de forma idêntica em lugares, alunos, professores e escolas diferentes. Neste sentido, apoiar um currículo educacional “comum” ou “padrão”, onde todos os professores aprendem, e por

consequência, ensinam exatamente a mesma coisa, onde os valores de um grupo específico (o grupo dominante, no caso) seriam passados, não dão conta de iniciativas da diversidade e inclusão, atualizadas no PCN atualmente. Esse tipo de abordagem não pode ser o que uma minoria acredita, para todo o resto. Ao invés disso, ela enfatiza “a criação das condições para que todas as pessoas participem da criação e da recriação de significados e valores” (APPLE, 2001, p. 76). Há que se fazer democraticamente, caminhos para que as pessoas se envolvam para dizer o que é importante. Isso demanda a remoção de obstáculos como poder, saúde, tempo para reflexão, etc.; e não apenas o que Apple chama de “os guardiões intelectuais da tradição ocidental”. Para Willians, p. 76 *apud* Apple (sem data):

A ideia de uma cultura comum não é em nenhum sentido a ideia de uma sociedade que meramente consinta ou se ajuste. Envolve uma determinação comum de significados por todo o povo, agindo às vezes como indivíduos, outras vezes enquanto grupos, em um processo que não tenha uma finalidade particular, e que nunca se deva supor finalmente acabado para que possa se tornar completo. Neste processo comum, o único absoluto será a manutenção de canais e instituições de comunicação claros que permitam a todos contribuir, ou que ajudem todos a fazê-lo.

Apple também afirma que a cultura comum e qualquer tipo de padronização na educação acabam por tornar implícitos conteúdos de controle da educação pelo governo, no caso da educação pública. Como sabemos na esfera da educação privada isso também acontece, com as PCN e Leis Federais. Segundo Apple, a maioria dos procedimentos institucionais da educação foram feitos para forjar uma aceitação da legitimidade cultural, quando na verdade, as percepções de mundo, muitas vezes são profundamente diferentes.

Se os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante (ALTHUSSER, p. 48, 1980).

Althusser surge com a tese de que os aparelhos ideológicos de Estado nas formações capitalistas é um aparelho ideológico escolar. Desde os primeiros anos de vida, a escola dá conta de crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais, saberes práticos, e que são envolvidos na ideologia dominante. Nenhuma instituição dispõe de tanto tempo de atenção quanto o âmbito escolar, formada pela sociedade capitalista. Através dos saberes práticos, grande parte reproduzidos pelas relações de poder e produção é que se enxerga mecanismos de reprodução.

Para Curtis *apud* Apple (2001), a formação do Estado envolve “a centralização e a concentração das relações de poder e autoridade econômica e política na sociedade”. A formação do Estado requer então, reorganizar os monopólios sobre a administração, cultura, violência e os sistemas simbólicos (Bourdieu, 1989). Ou seja, criação e manutenção das relações de poder e autoridade. Nenhuma burocracia pode funcionar sem que aqueles que com ela interagem “adotem atitudes, hábitos, crenças e orientações específicas”. Atitudes “adequadas” em relação à autoridade, crenças “apropriadas” sobre a legitimidade do saber, desejo de seguir todas as regras e procedimentos “necessários” – tudo isso é crucial para a manutenção do poder, mesmo quando esse poder é reconhecido como aceitável.

Pensar que a escola, o Estado, a igreja, a mídia e outras instituições, atuam na propagação da lógica capitalista, abre margem para a discussão sobre a formação social e cultural dos sujeitos sociais, pois essas instituições constroem os perfis sociais dos sujeitos, classificando-os/as de acordo com o sistema político e econômico vigente, garantindo a manutenção da dominação burguesa na sociedade, e intensificando o estado de alienação da maioria. A ideologia se traduz na imposição da hegemonia de uma classe sobre as demais, ou seja, na capacidade que a classe dominante tem de tornar predominantes seus interesses e necessidades, por meio do Estado ou da mídia, na medida em que os aparelhos ideológicos difundem os ideais e os pensamentos dominantes (Gramsci, 1981 *apud* Santos).

Ainda sim, considera-se a resistência africana até aos dias atuais. Ela foi preservada e incorporou-se na identidade dos povos brasileiros e nos costumes e hábitos cotidianos. A correlação de forças estabelecidas é tão significativa que o

poder do colonizador foi quase que totalmente dominante – a não ser por essa mesma resistência mencionada acima. Embora estejamos resistindo e lutando, precisamos lembrar que não somos iguais. A relevância de entendermos nossas diferenças e nos respeitarmos são a de que as diferenças hoje acabam por querer controlar determinados grupos pelo uso da força, em uma tentativa de diminuição de conflitos.

O predomínio, para não dizer hegemonia, da matriz cultural europeia como cultura eleita para o trabalho pedagógico. “Porém, a atual discussão sobre as conjunturas sociais tem promovido aberturas de espaços para maior número de contestações e revoltas dos diversos setores excluídos” (Gonçalves, 2012 *apud* Michaliszyn, 2014).

Neste ângulo, implementações para o enfrentamento do racismo e da discriminação nas suas variadas formas encontra resistência das práticas etnocêntricas vividas ao longo de séculos pela sociedade brasileira. O imaginário racial na educação e no ensino de português língua estrangeira é confrontado neste sentido, pois as estruturas de funcionamento da educação, construídas sobre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são as basilares da sociedade brasileira. As temáticas relacionadas às questões étnico-raciais exigem de nós, professores, educadores, coordenadores e da sociedade civil profundos processos de reflexão sobre nós mesmos e sobre as relações que estabelecemos com os outros. Precisamos de uma avaliação realista e críticas dos currículos e das forças de conflito que operam dentro das escolas e das editoras. Assim, uma abordagem crítica não é o objetivo final, mas sim, tornarmos criticamente alfabetizados em relação à economia, diferenças culturais e ao papel do Estado, o que é ignorado em boa parte dos estudos e metodologias sobre português como língua estrangeira. Claro que, não podemos acreditar que este é um problema a ser resolvido isoladamente dos problemas do sistema escolar brasileiro como um todo. Apple (2001) enfatiza que essa luta antidiscriminatória faz sentido quando está interligada com as preocupações sociais mais amplas, à prática escolar/social e à potência de uma transformação contínua que estabelece estratégias de força a longo prazo, ainda que não se possa acabar com as relações de poder. Para Apple (2001) parece uma postura

mais inteligente do que a frequentemente cínica indiferença ou o simples pragmatismo que elimina a necessidade de uma política mais ampla, encontrados em algumas das posições pós-modernas e pós-estruturais na educação. Por outro lado, os educadores e críticos acadêmicos de várias universidades passam anos redigindo teorias, quase todas cruciais, ainda mais para grupos que reconhecem as relações de dominação. Porém, em uma visão emancipatória Apple (2001) “olham de suas janelas o que sua visão limitada definiu como o “mar de chumbo”. De acordo com o pensamento de Apple, acabamos por perder a oportunidade de pautarmos as questões raciais na educação, quando acadêmicos e educadores ficam tão voltados ao seu nicho que não fazem conexões retóricas com a realidade política e social, abrindo espaços para novas conversas, temáticas e questões pouco pautadas, como o racismo na escola. Althusser (1980) aponta para a questão de que sendo já sujeitos, e como tal, praticando ininterruptamente os rituais de reconhecimento ideológico, que nos garantem que somos efetivamente sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e insubstituíveis. Pergunto-me como é que podemos falar de interculturalidade sem pautar as diferenças culturais do próprio Brasil? Como teorizar a importância da língua de herança e não pensar em uma educação antirracista? Como podemos pensar no português como língua de acolhimento quando africanos e haitianos depõem que sentiram racismo ao chegar ao Brasil?

A área acadêmica a passos largos pauta a questão racial na educação, porém, acredita ainda que ela não faz parte da estrutura educacional, e que “vem sempre de fora” – da família, dos amigos, da igreja.

Em aparelhos ideológicos do Estado, há um aparelho do Estado que pouco se dá atenção, segundo o autor. Embora tenha papel dominante na sociedade como um todo, não notamos que a escola toma a cargo todas as classes sociais, ensinando pontos morais e éticos, mas também literatura, história, ciências, etc.; onde o pensamento escolar dominante representa a escola como meio neutro e sem ideologias onde os alunos acedem à liberdade por suas próprias virtudes.

Capítulo IX: Competência Comunicativa Intercultural

A Competência Comunicativa Intercultural (cf. anexo E) se encontra nas diretrizes orientadoras do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”, para a construção de uma Europa plurilíngue e pluricultural e outros documentos do Conselho da Europa. O primeiro conceito (CCI) está relacionado com a capacidade dos comunicadores em construir um conhecimento seja partilhado com o OUTRO, o qual representa identidades socioculturais muito diferentes. Apesar dessas diferenças, os comunicadores têm a capacidade de interagir com elas, mobilizando o seu próprio conhecimento do mundo (Byram, 1998).

Acredito ser muito importante esta reflexão acima, uma vez que o aprendiz quando inicia o processo de aprendizagem de uma nova língua, já tem a sua própria identidade construída também através da L1. Entretanto, ela não deve ser vista como completa ou definitiva. A identidade está sempre sendo reconstruída e em transformação, à medida que o aprendiz ocupa novos espaços, encontra novos valores, e recebe novas influências. Assim, a LE pode e deve estar associada a uma esfera de compreensão do que acompanha a tarefa de aprender uma nova língua. Quando há uma maior conscientização das semelhanças e diferenças interculturais ao invés de um suporte somente comunicativo, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural passa a ser o objetivo principal. Neste sentido, a CCI é o processo de interação entre as pessoas de diferentes comportamentos afetivos, cognitivos, por vezes divergentes no mundo. Essas representações são comumente refletidas quanto à nacionalidade, raça, etnia, religião e região. Assim, “a interação intercultural é equivalente à interação intergrupala” (Byram, 2006). A competência comunicativa intercultural (cf. apêndice J) não diz respeito somente à competência linguística, mas principalmente, foca na comunicação, na construção de valores, na integração, na troca cultural como valor maior dentro e fora da sala de aula. Como professores, devemos ter em mente que a língua está intrinsecamente ligada à cultura. Introduzir pautas socioculturais, políticas, etc.; é importante no mundo globalizado, de modo a entender melhor nosso lugar no mundo e como podemos nos comportar diante

das pessoas e situações que nos cercam. Assim, é possível quebrar estereótipos, rever pensamentos, abrir espaço para novas ideias e visões de mundo.

9.1 - As minorias sociais no Brasil: O caso dos negros e indígenas

Para iniciarmos a discussão sobre o tema, necessitamos pontuar o conceito de minoria. Minorias sociais são pessoas ou grupos que se encontram em situação de desvantagem social. Isso significa que existem relações de dominação entre grupos e subgrupos na sociedade e esses grupos dominantes determinam os padrões para o que se entende por minoria. A desigualdade e constante exclusão social, além de discriminação e preconceito são situações que costumam sofrer os grupos minoritários. Apesar do termo, minoria não está diretamente relacionada à quantidade numérica de um grupo de pessoas, e sim, aos enfrentamentos sociais pelos quais essa comunidade passa ou sofre. De acordo com uma Pesquisa do IBGE em 2016 através de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pessoas negras são a maioria da população brasileira, com 54.9%. É importante ressaltar que não há um consenso fechado sobre o conceito de minoria, abordando termos mais amplos, conforme a definição do sociólogo Mendes Chaves:

[A palavra minoria se refere a] um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a outro grupo, "maioritário", ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria.

As minorias podem ser discriminadas por motivos diversos como religião, gênero, etnia, aspectos linguísticos, culturais e físicos. As minorias sociais brasileiras mais conhecidas são as mulheres, indígenas, deficientes, as comunidades de descendência asiática, a população negra, a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Interssexual, Assexual (LGBTQIA+) e certos grupos religiosos não cristãos.

Ainda que Gilberto Freyre tenha difundido a ideia da miscigenação na formação do Brasil, é simplório afirmar que mistura tenha se dado de maneira igual e sem estereótipos negativos. O congelamento da imagem do indígena brasileiro e a constante ligação às florestas sem contato com a sociedade não indígena fazem com que o aprendente/aluno de português língua estrangeira não tenha contato com os indígenas da sociedade brasileira. Mais do que isso, os próprios brasileiros que não tenham contato com outras culturas muitas vezes reproduzem estes estereótipos sem saber o que acontece no próprio país.

Relato aqui uma experiência dos estereótipos reproduzidos em aulas de PLE em que um estrangeiro amigo contou o que aprendeu no Brasil em relação aos indígenas. Durante minha morada na Índia, um amigo indiano viajou ao Brasil para conhecer o país, encontrar amigos e aprender português. Quando voltou, me relatou sobre sua experiência e me contou que numa determinada aula o professor falou sobre os indígenas. Segundo meu amigo, este professor disse que os indígenas viviam quase todos ainda na floresta, em sua maioria na Amazônia. Ficou impressionado ao ver um indígena, mostrado pelo professor, onde este indígena estava seminú. Disse estar mais impressionado pelo fato dos indígenas terem sua própria língua e não falarem português.

Outro relato mais recente é de um aluno coreano. Mesmo morando no Brasil, ele precisava fazer uma prova oral em português na Coreia. Assim que voltou, durante a aula perguntei a ele quais foram às questões da prova. Uma dessas perguntas foi sobre racismo. O entrevistador havia lhe perguntado sobre como ele via o racismo no Brasil. A resposta foi de que ele não era negro e por isso não sabia. Esses dois relatos são uma versão simplificada de como reproduzimos estas questões sociais do Brasil em aulas de português para estrangeiros de maneira muitas vezes incorreta. Diante das análises e dos relatos, enxergamos representações imagéticas das minorias no período colonial, onde colocam em associação os negros e indígenas em experiências violentas, opressoras e de dominação, característica marcante da história do Brasil. É possível enxergar ainda, que prevalece a representação dos brancos em detrimentos dos indígenas, negros, imigrantes e mestiços. É importante apontar as interligações, identificar a

hierarquização da sociedade que diferencia, segrega e separa o indivíduo não padrão. Assim, é criada uma divisão de classes e seus membros, conseqüentemente gerando desigualdades e injustiças, não só políticas e sociais, mas também, de pertencimento e integração. O predomínio dessas representações imagéticas influencia negativamente a construção das identidades étnico-raciais brasileiras. De acordo com Gripp (2005, *apud* PEDROZO, 2014):

Analisar os aspectos culturais e interculturais envolvidos no aprendizado do português como língua estrangeira a partir da forma como nós brasileiros usamos a língua, pode contribuir para um ensino muito mais eficiente. Ou seja, ensinar ao aprendiz de PLE as principais expressões utilizadas e os aspectos socioculturais que estão presentes nesse tipo de interação pode contribuir para um melhor entendimento do comportamento linguístico e social do brasileiro.

No seio deste embate, a abordagem da competência comunicativa intercultural de maior relevância seria levar para a sala de aula todas essas questões, para que os estudantes entendessem e como é complexa a cultura, língua e povo brasileiro. Além, é claro, de suas características, traços, valores e comportamentos e necessidades. Sobre o papel do professor neste quadro de ensino de línguas e realidades sociais, Lima e Cortez (2014) apontam:

Como professoras, acreditamos que é preciso ressoar nos processos de formação de professores o aspecto intercultural. No caso particular de nossos países, é fundamental que o conceito de interculturalidade e a perspectiva de integração regional sejam tratados, já que a língua, como manifestação cultural, permite a primeira aproximação ao outro e ajuda a pensar e conviver com as diferenças (2014, p. 112).

Educar para Bizarro, é “formar o homem”. Isto é, reconhecer e valorizar o outro, entender que a cultura dominante não é a única, onde todos possam expressar sua cultura de origem, sua realidade e princípios. Um novo olhar para a Igualdade de direitos, valores e oportunidades. A educação para uma educação antirracista, solidária e ambiental, ou seja, perspectivas que são inerentes à educação intercultural.

9.2 - CCI de Byram

Em *Developing Intercultural Competence In Practice*, Byram inicia com a definição de recursos culturais, que são estruturas políticas e sociais específicas da sociedade em que nascemos e somos criados e que influenciam diariamente nossas vidas. A maneira como fomos educados, as instituições, a estrutura de governo, a *media* e a economia, diferente de outros países e nações – e definitivamente nos diferencia, impacta nossos comportamentos e a maneira como enxergamos o mundo a nossa volta. Já a posição global e política se referem a como somos influenciados a partir da maneira como nos posicionamos e comportamos na sociedade em que vivemos. Byram cita (2003, p. 8) “a estrutura deste posicionamento pode muito bem vir dos recursos culturais” (tradução livre). O exemplo possível é o modo como as pessoas do Oriente veem as pessoas do Ocidente, e vice-versa. Ou como países árabes enxergam a Europa. Segundo Byram, esta é uma questão frequentemente ignorada dentro dos estudos interculturais. Porém, a interculturalidade é sustentada por esses mesmos comportamentos e pela política, sendo difícil de ser por nós observado por causa das construções de longa data que vivemos nas mesmas instituições, educação, história, *media*, etc.; e que são enraizados num mundo que não é igual política e economicamente.

O terceiro termo é o que chama de trajetória pessoal. Nela, a viagem pessoal de cada um através de suas origens e ancestralidades, acontece. Assim, os indivíduos são capazes de dialogar com as estruturas sociais e políticas que os cercam, e claro, cruzam para novas estruturas, como as estrangeiras.

Byram nos questiona como e quando falamos de outra cultura. Até que ponto nossa percepção corresponde à realidade? Se compararmos países de diferentes estruturas sociais e culturas, como a cultura pode ser usada em cada um desses países?

Essas percepções e processos culturais são compartilhados por todos nós, independentemente de fronteiras, e origens. Fazem parte da negociação e participação das nossas posições dentro de certas estruturas culturais, por

envolverem habilidades e estratégias. Pode então, ser considerado o basilar cultural ao qual pertencemos. Pequenas culturas são formadas até processos culturais chamados universais. Os pequenos grupos e atividades sociais onde há regras de comportamento são os capítulos básicos a partir do qual outras realidades culturais crescem, pois por onde vamos e nos movemos, há participação e começamos a construir outras culturas. Nesse sentido, a formação da pequena cultura acontece o tempo todo e é uma essência básica do ser humano. Os produtos culturais particulares para Byram são resultados das atividades culturais. São elas as artes e literatura, o que Byram denomina com “C grande”. Além delas, inclui também as práticas culturais mais cotidianas, muitas vezes estranha para pessoas cujas diferenças culturais são grandes. A maneira como comemos, falamos, organizamos o ambiente, nos relacionamos, etc.; são as coisas mais comumente associadas à “nossa cultura”, ou até à cultura nacional. Há também outro aspecto que é nada mais do que a maneira como nos apresentamos e escolhemos chamar de cultura.

No entanto, há uma política profunda e tácita aqui, o que significa que o que escolhemos dizer e projetar pode não se apresentar realmente como as coisas são, mas sim nossos sonhos e aspirações sobre como gostaríamos que fossem ou a interpretação que colocamos sobre elas para criar o impacto que desejamos ter sobre os outros. Isso não tem a ver com mentir ou enganar, mas com uma apresentação genuína do Eu que envolve uma manipulação sofisticada da realidade (BYRAM, 2003, p. 9)
Tradução livre.

Em *Handbook of intercultural competence (2009)* de Deardorff, cultura é definida como um termo teórico preocupado com valores e crenças, rituais, atitudes e costumes Intergeracionais em desenvolvimento e padrões de comportamento em que as pessoas nascem sendo estruturalmente criado e mantido por gerações. Assim, a competência intercultural é a gestão adequada e eficaz da interação entre pessoas. Independentemente do grau de interação, representam diferentes ativos afetivos, cognitivos no mundo. Há dependência da raça, etnia, religião, etc.; serão normalizadas e refletidas de maneiras diferentes equivalentes entre os grupos. Entretanto, é importante ressaltar que “grupos não interagem - os

indivíduos interagem” (Spitzberg, 1989 *apud* Deardorff, 2009). A manifestação de cada aspecto do indivíduo é influenciada pela extensão da inserção do indivíduo nesse grupo particular e as afiliações culturais e características são o que tornam a interação um processo intercultural. As tensões entre os valores da pessoa e outra cultura aparecem em maior grau, e vice e versa. Já o indivíduo intercultural é visto como mediador de culturas (CF. Anexo O), capaz de negociar com elas, mas possuindo identidade individual que é flexível, combinando aspectos multiculturais em ação. Nele, existe a compreensão da relação entre a sua língua e as variedades de linguagem, sua própria cultura e a culturas de diferentes grupos sociais.

Are those who have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their own culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the language (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves acting as mediators (BYRAM, 2003 *apud* DARLA DEARDORFF, 2009, p. 18).

Na perspectiva da história brasileira, a diversidade cultural entre os povos latinos sempre foi marcada pela dominação europeia e pela negação das diferenças. O grande fluxo migratório no século XX nos dá a dimensão das políticas raciais da época. A postura etnocêntrica não tomou em consideração o fato de que cada cultura e grupo social são portadores de seus próprios valores, padrões e normas. Apesar disso, a resistência africana foi tanta que a cultura dos povos escravizados preserva-se em parte até hoje por causa de seu dinamismo e força, tanto que foi incorporada na identidade brasileira sob diversos aspectos. Ainda assim, por uma relação de poder do colonizador, discriminando e nivelando a cultura negra e indígena, que a cultura dessas minorias foi considerada menos relevante – não erudita, ou seja, aquela que é defendida e produzida pelos que detinham o poder na sociedade. Na tentativa de marcar diferenças, a sociedade dominante lança mão do uso da força. Não podemos esquecer que cada grupo social tem suas próprias características e que devem ser respeitadas igualmente, apesar de não sermos todos iguais – pois não há cultura superior ou inferior, sendo compreendidas no contexto em que se vive e se transforma.

9.3 – O Modelo de Byram

O modelo de Byram foca-se nos cinco *savoir*. O objetivo de encorajar os alunos a refletir criticamente sobre as crenças e valores e atitudes da sociedade em que vive. Isso é possível comparando com outras sociedades. O aprendente intercultural analisa de um ponto de vista racional e explícito a partir do qual pode avaliar. Assim, sua moralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira é conscientemente exercida sobre as perspectivas práticas e produtos. Assim, a atenção é dada ao comportamento e conhecimento de uma falante intercultural. O modelo (cf. anexo N) é uma ferramenta para professores de língua estrangeira a planejarem melhor o que costumam preparar em suas aulas, incluindo a competência comunicativa intercultural em seus objetivos pedagógicos. O foco no planejamento originou-se de pesquisas onde professores de língua estrangeira planejavam a dimensão cultural em suas aulas de maneira intermitente, e não continuamente planejada. Segundo Apple (2017, p. 35) isso se deve em grande parte à crescente influência da ideologia neoliberal na educação. As instituições transformam-se em produtos, sujeitos apenas às lógicas de mercado. Neste sentido, é importante “lembrar o imenso poder da economia como uma estrutura central, mas sem limitar a nossa percepção do que é a sociedade, com respostas preconcebidas ou confessar uma abertura para uma multiplicidade e interseccionalidade é um momento-chave desse processo” (Apple, 2017, p. 37). O modelo fornece uma base para a formação de professores ao trabalhar uma didática mais integrada. A CCI integra implicitamente essa didática em conjunto. Consciência cultural crítica, onde o ensino/aprendizagem de língua tenha sua função social crítica. Atividade política não somente na esfera estritamente política, mas principalmente na sociedade civil. Isso depende da cooperação do Outro e da comunidade de comunicação de ação. Essa comunicação de ação forma-se dentro de um país, nação, reunindo pessoas de línguas, etnias, raças e culturas distintas. Essas comunidades podem trazer novas perspectivas para dentro da sala de aula, questões importantes, mas que foram silenciadas no país do aprendente e sofre influência de novas ideias desses grupos.

Para Dodd (*apud* Teixeira, 2013, p. 105), “uma cultura de espaços partilhados, em virtude dessa interação, convertendo-se num mediador intercultural. Dessa forma, a um nível mais geral, a aula de língua estrangeira tem o potencial de se transformar num valioso recurso que promove a convivência pacífica, a democracia e a transformação democrática dos cidadãos aprendentes”.

Para Byram (1997 *apud* Teixeira, 2013, p. 102): “someone who is able to see relationships between different cultures-both internal and external to a society-and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (part of) their own and other cultures-someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural”. A promoção de duas culturas ou mais, feitas pelo professor, deve ser fomentada pela ideia das diferenças dessas culturas que vão muito além de datas comemorativas, gastronomia, etc. aspectos sutis ou subjetivos, como a formalidade ou informalidades nas diferentes situações cotidianas na linguagem. Como pegar um táxi, fazer compras, pedir informações, festas ou eventos sociais até acordos comerciais, negociações políticas. Além disso, pontuar as questões sociais dos países, como desigualdades, racismo, economia e história em uma visão descolonizadora e não romantizada. Quando essas questões não são corretamente assimiladas pelos aprendentes, ocorrem situações desagradáveis, preconceituosas e conflitos culturais e sociais graves.

Capítulo X: Educação antirracista

O ensino das relações étnico-raciais no PLNM

Já sabemos que apesar da forte condenação moral do racismo, nos ambientes escolares de qualquer nível, este acompanhou o desenvolvimento da sociedade e ainda persiste. Na verdade, a Escola segue sendo um espaço de naturalização de preconceitos e manutenção das categorias identitárias.

Ao longo da sua formação acadêmica, professores de língua estudam sobre métodos de ensino e aprendizagem, teorias de aprendizagem, concepções de linguagem, gêneros textuais, etc., mas eles não são ensinados “como abordar ou tratar de sofrimentos construídos na e pela linguagem, que se tornam ação ao serem enunciados e que marcam os corpos e as práticas sociais” (Melo 2015 *apud* Conceição; Neves, 2020, p. 166). Considerando que a língua, “constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (Britto, 2007, *apud* Conceição; Neves, 2020, p. 167). Neste sentido, o ensino de língua assume papel fundamental no processo de entendimento sobre as línguas e discursos que circulam nessa sociedade linguística. Ademais, “o modo como construímos as identidades das pessoas é central na definição de como nos engajamos e engajamos outros nos discursos e construímos significados” (Lopes *apud* Conceição, 2020, p. 167).

De acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista se configura como uma forma de empoderamento, sendo a reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e comportamentos imprescindíveis para compreendermos o racismo, a discriminação e o preconceito racial na sociedade, bem como seus efeitos em nossas vidas. Sendo a escola um espaço importante para a formação de pessoas, ela se torna um lugar essencial para o combate de sistemas discriminatórios. Nesse sentido, a educação antirracista busca promover a equidade social. Assim, a educação antirracista (cf. apêndice M) tem uma dimensão que perpassa o currículo escolar em muitos níveis. Na perspectiva antirracista, o primeiro passo é uma educação descolonizadora, colocando minorias sociais como negros e indígenas como centro de sua própria história.

Estudar por exemplo, não só a escravidão, mas histórias negras de resistência, da literatura, cultura, etc..

Somente haverá uma educação antirracista se encararmos de frente o problema que é a escassez de mestres negros nas escolas e instituições de ensino, o que é marca da discriminação racial contida na desigualdade de acesso a determinadas posições profissionais, inadmissível na educação e em todas as profissões do nosso país. Apenas haverá educação antirracista se as pessoas compreenderem que toda a alteração legislativa realizada, não está dirigida apenas à população negra, mas a todos os brasileiros, pois apenas assim poderemos conhecer a nós próprios, entendendo-nos nas nossas subjetividades e tratando-nos uns aos outros como iguais, livres de quaisquer barreiras e preconceitos. Tão somente haverá uma educação antirracista em escolas que entendam que existem diferentes formas de pensar, saber, ser e viver no mundo.

Para Suzane Jardim “é uma educação que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema” (Rachid, 2020). Ou seja, é preciso ampliar os nossos saberes como professores, nosso repertório, para então evidenciar a diversidade as diversas lógicas. Uma educação antirracista está pautada pela competência comunicativa intercultural. Essa elaboração intercultural crítica da educação pressupõe uma ampliação de conhecimentos menos eurocêntricos e que visa desconstruir hierarquias, onde há oportunidades para outros saberes, dentro da sala de aula. Em relação ao comportamento atual dos professores, Kaercher (sem data, p. 03) afirma que “tendem a confundir suas ações e despem a prática pedagógica de sua dimensão política. O que quero dizer é que é preciso ter uma postura política clara diante do racismo: se entendemos que a política é a possibilidade de debatermos sobre as diferentes ideias e buscarmos a resolução de problemas, buscarmos o bem comum, precisamos aceitar que o professor deve “tomar partido” diante das cenas racistas

que presencia. Expressar que aquela postura em questão (a frase que está sendo dita, a recusa em brincar porque o colega é negro, o riso pelo formato do cabelo, a piada sobre negros etc.) é racista e que ele (PROFESSOR) não concorda com ela”.

A educação é um processo. Neste sentido, não há saídas rápidas ou mágicas: é necessário um investimento de tempo, dinheiro, dedicação para se pensar uma educação antirracista em qualquer nível educacional. Nós professores, precisamos ter em mente que temos materiais e metodologias para isso. Ler sobre o tema, fazer cursos de formação continuada, preparar materiais, livros, vídeos, são ferramentas mais do que disponíveis *online* e *off-line*. Do outro lado, ter vontade política no sentido de assumir que o racismo está presente em todas as instituições, e que quando silenciado provoca mais dor e sofrimento para os que não são enxergados. O ponto final é aceitar essa tarefa como compromisso de toda a escola e da sociedade civil, que também precisam ser conscientizados de podem fazer uma grande diferença na transformação das relações étnico-raciais.

Capítulo XI – Considerações finais

Conclusão

Em virtude do que foi mencionado e do título deste trabalho, a CCI é uma alternativa possível para trabalhar a questão racial dentro da sala de aula de português língua estrangeira, uma vez que “a consciência crítica cultural é assumida na CCI como uma educação política, avaliando as práticas e produtos da sua própria cultura e da cultura do Outro” e vai além da “capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas”. Diante da dominação ideológica europeia nos currículos escolares, nas universidades, na formação de professores, nos Congressos, Simpósios e livros didáticos do PLE e pela histórica negação das diferenças e de todo o racismo velado ao manto da democracia racial no tecido social brasileiro, a CCI tem a capacidade de ser crítica e reavaliar os valores sociais apresentados até então no contexto do PLE. Como preceito, a CCI apresenta uma didática integrativa em que antes o que não era pautado, a partir de determinadas ferramentas, como por exemplo, os cinco *savoir* de Byram, as questões étnico-raciais possam ser intrinsecamente discutidas no contexto acadêmico e escolar do Português Língua Não Materna.

Pergunto-me como é que podemos falar de interculturalidade sem pautar as diferenças culturais do próprio Brasil? Como teorizar a importância da língua de herança e não pensar em uma educação antirracista? Como podemos pensar no português como língua de acolhimento quando africanos e haitianos depõem que foram vítimas do racismo ao chegar ao Brasil?

A área acadêmica a passos largos pauta a questão racial na educação, porém, acredita, todavia, que ela não faz parte da estrutura educacional, e que “vem sempre de fora” – da família, dos amigos, da igreja. Enquanto houver o descolamento das questões étnico-raciais no Brasil no Português Língua Estrangeira, não estaremos falando de interculturalidade com a profundidade que o tema necessita, pois o seio da interculturalidade é justamente a visão não tradicional no ensino de PLE, a visão “que vai além” dos estereótipos, a visão que acolhe e que respeita. Entretanto, conclui-se, neste trabalho, que ela somente não é suficiente para tratar as questões raciais no português língua não materna.

O ponto em questão é o de que a CCI atende em seu nascimento a um conceito do colonizador europeu a partir de uma visão latino-americana. Dado o exposto, a CCI precisa, necessariamente, ser descolonizada, desprendida da lógica capitalista moderna e que seja capaz de enxergar a diferença como princípio positivo. A CCI quando aplicada a partir dos estudiosos, pesquisadores, professores latino-americanos (principalmente) etc.; precisa romper com conceitos coloniais assimilados cotidianamente, em que a questão racial é uma das mais fortes e marcadas na História Moderna da América Latina e do resto do Mundo. A descolonialidade no ensino de língua e no PLE perpassa justamente por esse ponto, ou seja, a valorização de saberes e de produção de conhecimentos diversos fora dos espaços acadêmicos, a desconstrução discursiva da Modernidade como modelo ideal, a restauração de histórias dos subalternos e dos considerados periféricos (como as mulheres, os negros), o rompimento da invisibilidade de conhecimentos populares como os das comunidades afro-brasileiras e indígenas, que os trata como intuitivo, subjetivo apenas. Por todos estes aspectos, o pensamento antirracista no ensino de PLE transpassa a descolonialização da educação como basilar da perspectiva intercultural. A premissa da interculturalidade estudada ao longo deste trabalho é a de que cada cultura, cada grupo social é portador de seus próprios valores, padrões de normas de conduta.

Pensar a educação antirracista no PLE é primeiramente, eliminar o pensamento etnocêntrico do ensinar a gramática, o léxico, a cultura e a história do Brasil. Incorporar a pluralidade cultural e racial brasileira mais próxima do real e menos racializada, onde cada escolha didático-pedagógica tenha, consciente e inconscientemente, a contemplação e reflexão das questões étnico-raciais da sociedade para ser também tratada no ensino/aprendizagem do PLE. No que tange ao ambiente institucional escolar, o processo educativo tanto na academia quanto no ensino/aprendizagem de PLE, deve ser *sine qua non* à preocupação com a diversidade e suas relações, uma vez que os professores de PLE, são em sua maioria brancos, denuncia uma desigualdade racial no campo das oportunidades de acesso a uma educação profissional tanto quanto no mercado de trabalho. É necessária uma profunda reavaliação do processo educativo

individual e coletivo, desconstruindo as identidades pessoais e refazendo modelos culturais determinados pela sociedade. Diante da reavaliação acima supracitada, a educação antirracista aplicada ao PLE não somente atende ao reconhecimento da questão da escravidão, mas também precisa, necessariamente, tratar da valorização das características identitárias dos negros brasileiros. Isso implica uma mudança de postura sobre nosso lugar como professores, pois os negros não são parte da sociedade brasileira, mas são a sociedade brasileira como formação de país. Quando dizemos da necessidade de construção de conhecimento compartilhado com o outro dentro da perspectiva da CCI, significa construir reflexão, por exemplo, sobre a identidade afro-brasileira, ultrapassando o mero termo “a influência da cultura africana no Brasil” nos livros didáticos e materiais disponibilizados *online*, caso que reproduz o reducionismo histórico do protagonismo africano na formação da nação brasileira. Historicamente, enxergamos situações de exploração das minorias sociais em todos os campos sociais. O reflexo dessas situações é comumente o sentimento de compaixão que inferioriza e vitimiza esses grupos minoritários. A CCI aponta para outra direção; para outro sentimento. A empatia, então, como forma de interesse sobre o Outro. A consciência cultural crítica, onde o ensino/aprendizagem de língua tenha sua função social crítica é uma das bases da CCI, onde os professores possam fazer uma leitura de questões importantes, mas que foram de alguma maneira anteriormente silenciadas. Neste aspecto podemos tratar com profundidade das questões étnico-raciais em aulas de PLE, mas não somente nelas. Assim, tratar das questões étnico-raciais no contexto de PLE não se destina a ser uma visão unilateral da sociedade brasileira, pelo contrário, visa preencher as enormes lacunas dos estudos (em todos os níveis educacionais) que vêm sendo até agora realizados. Como ação política, a CCI pretende ter a capacidade de ultrapassar as relações estereotipadas. Como vimos anteriormente neste trabalho, o congelamento dos negros do Brasil está enquadrado em vários materiais didáticos, um alerta de que a instituição Escola e seus mais diversos currículos deixam de lado os princípios acima apresentados e difundem uma história marcada pelo estigma, pela discriminação étnica e pelo preconceito. Entretanto, como visão colonizadora, a CCI não é suficiente para tratar a questão racial, pois

ela emerge da perspectiva capitalista, inerente a questão racial no Brasil e fora dele. Acompanhando esta corrente de pensamento, apesar dos termos diversidade, interculturalidade, competência comunicativa, sabemos que embaixo da superfície teórica, o que encontramos é uma intocada crença na inferioridade das comunidades africanas e afro-brasileiras.

É grande a tentação, em situações de diversidade cultural como a do Brasil, de uma cultura se erigir em cultura dominante e procurar assimilar as outras. Antropólogos positivistas, vítimas e/ou cúmplices da ideologia oficial e da tradição assimilacionista lusa herdada dos latinos, gostam de falar da contribuição africana para o enriquecimento da cultura nacional brasileira, como se esta fosse anterior à chegada de elementos culturais africanos adventícios. Depara-se aí com uma atitude que Robert Janlin tão bem denominou de “o direito de vida concedido a outrem, sob a condição de que se torne o que somos” (Olabiya Babalola Yai *apud* Nascimento, p. 95, 1987).

O Estado capitalista, como poder centralizado e centralizador, em sua formação é uma forma específica de dominação e de poder. Assim, a política dentro da lógica do desenvolvimento do capitalismo assume uma aparente autonomia, separada das relações sociais. De acordo com Almeida (2018) “No capitalismo, a organização política da sociedade não será exercida diretamente pelos grandes proprietários ou pelos membros de uma classe, mas pelo Estado”. Levando em consideração esse aspecto, a manutenção da ordem através do Estado a partir do capitalismo tenta equilibrar os inúmeros conflitos, ao mesmo tempo em que mantém o imaginário da igualdade de todos perante a Lei e a produção de discursos ideológicos justificadores de dominação. A sociedade capitalista depende de indivíduos que nela se relacionam entre si através de trocas econômicas e mercantis, onde o Estado garanta as liberdades individuais em que as trocas mercantis sejam a lógica “constitutiva da sociedade”.

O Estado dá forma a uma comunidade política cuja socialização é feita de antagonismos e contradições expressas em interesses individuais. Daí resulta que o Estado não é apenas o garantidor das condições de sociabilidade do capitalismo, mas é também o resultado dessas mesmas condições, o que faz dele mais que do [...] um observador neutro na sociedade (Almeida, p. 78, 2018).

Uma particularidade do sistema capitalista contemporâneo são as dicotomias assumidas como aparatos exteriores, porém na realidade são interligadas dentro desta lógica. Estado x sociedade, política x economia. Como a sociedade passa por múltiplas transformações ao longo dos anos, as relações de força alteram-se também, onde surgem novos conflitos. Para Almeida, “Esses conflitos pressupõem a capacidade do Estado de manter as estruturas socioeconômicas fundamentais e a adaptação do Estado às transformações sociais sem comprometer [...] sua capacidade de garantir a estabilidade política e econômica”. Ou seja, o Estado atua como reprodutor das formas sociais capitalistas. Neste ponto, essa reprodução é colocada em xeque constantemente, através das lutas sociais, políticas e culturais que se fazem presente nas diversas camadas da sociedade. Aqui cabe dizer que, a interculturalidade voltada ao ensino de idiomas e de português para estrangeiros se faz marcante na luta social e cultural, assim como a educação antirracista. Como bem sabemos, diante dos conflitos existentes no sistema capitalista (o conflito racial é um deles), observa-se que certos grupos possam tentar impor seus interesses específicos, dirigindo o Estado e seus aparelhos de força. Assim, os conflitos diversos entre determinados grupos acabam por se tornar maiores, comprometendo a reprodução da sociedade capitalista. É então que a autonomia do Estado pode ser vista como intervencionista, pois permite certos mecanismos que assegurem uma participação popular de grupos subalternizados enquanto limita a ação de certos grupos de interesse. No contexto de PLE, quando estudada e apresentada, a cultura afro-brasileira é comumente apresentada como representação, onde se pode entender que houve “consideração e respeito” em um país sem preconceito racial e cultural. As pressões culturais e históricas da sociedade predominantemente branca sobre os afro-brasileiros colocam o Brasil como um país livre. Do ponto de vista da estrutura capitalista do Estado e dos aspectos estudados acima, as resistências da vitalidade cultural africana no Brasil não podem ser meramente interpretadas como respeito ou reconhecimento da dominação social. O Estado, dividido em classes sociais, é um instrumento “em uma vinculação que se vale de mecanismos repressivos e material-ideológicos”. Então, enxerga-se a necessidade de um discurso pautado na meritocracia, no sucesso individual e “no

racismo, a fim de naturalizar a desigualdade”. Embora as questões raciais remontem períodos anteriores à criação do capitalismo, nele, tomou forma e conteúdo específicos. A dominação de classes se dá por variadas formas de opressão racial, sendo importantes para o modo de intervenção do Estado nos diversos aspectos sociais. Como dito anteriormente, a formação do Estado exigiu a mediação de conflitos e suas contradições em relação aos diferentes grupos sociais. Quando tratamos de grupos sociais, falamos de pessoas negras, mulheres, gays, etc.; ou seja, pautamos identidade. Almeida (2018) carrega a palavra nacionalidade como arraigamento das formas culturais, históricas e orgânicas de um determinado povo, governado por um poder centralizado, sendo uma célula importante em torno da unidade do Estado e do que Almeida chama de “origem ou identidade comuns”. Pode-se concluir que o nacionalismo como sentimento de pertencimento e identidade coletiva, acaba por afastar a percepção acerca dos conflitos raciais e sociais das minorias. É neste ponto em que coloco em xeque a CCI como modelo de atuação ao combate do racismo no PLE. A CCI parte da premissa em que as culturas precisam ser vistas e analisadas de maneira igual, espontaneamente, sem dar conta do imaginário social que acaba por vincular identidades diferentes, comunidades e práticas institucionalizadas de poder. Tais elementos, a cultura do Brasil materializada em etnias, na língua, na religião, etc., tece uma relação estrutural e histórica entre, racismo, cultura e Estado. Como estudado anteriormente, a ideia de democracia racial e seus discursos pós-raciais na sociedade são afirmados a todo momento, quando na realidade enxerga-se situações de racismo, preconceito e discriminação na educação deflagradamente. A CCI tem como papel fundamental a diminuição desses conflitos, porém, ela mesma não contempla contextualidades específicas para grupos minoritários, como os negros brasileiros.

“Daí ser possível concluir que a nacionalidade, que se manifesta como orgulho nacional, pátria, espírito do povo, é resultado de práticas de poder e de dominação convertidas em discursos de normalização da divisão social [...]” (Almeida, p. 77, 2018).

Ora, o controle de determinados grupos sobre as suas subjetividades, seus direitos e seu lugar social dentro de uma sociedade demonstram como a

dominação capitalista encontra fórmulas de reconhecimento dentro de uma construção de identidade, classificada racial, étnica, religiosa e sexualmente, de pessoas como estratégia de poder. Os órgãos de poder, o capital, o Estado e a política, as classes dominantes têm à sua disposição implementos de controle social e cultural, sendo o sistema educacional um dos mais importantes. Como aparelho de controle da estrutura de discriminação cultural em todos os níveis educacionais, o que se executa é a formalidade europeia e americana. Onde é que há a influência africana, inerente a consciência brasileira no currículo escolar em toda sua verticalidade?

Embora a CCI contemple conscientização das semelhanças e diferenças interculturais ao invés de um suporte somente comunicativo quando aplicada ao universo do PLE, as questões étnico-raciais na educação e mais especificamente no PLE necessitam de um caráter genuinamente anterior a interculturalidade. Quando finalmente sairmos do ideário de uma herança formal, retirando a etnografia africana como produção histórico-cultural brasileira e nos aprofundarmos no valor intrínseco que as questões étnico-raciais no PLE exigem - como a formação do Brasil a partir de um berço escravocrata, a chegada dos europeus à América, a escravidão moderna e o racismo à brasileira - deixaremos de inferiorizar e simplificar toda a complexa história afro-brasileira no ensino de português como Língua Não Materna. A educação institucional produzida pelo Estado, não está separada da prática social. Ao contrário, reforça ajustes sociais, culturais e históricos das pautas dos meios de produção capitalista que apenas aciona mecanismos de adaptação que evitem uma transformação escolar. Nos dias de hoje, não é possível esperar de uma sociedade mercantil, capitalista uma ação ativa de modo que a Instituição Educação (pública e privada, formal e informal, básica ou universitária, e principalmente o PLE) abrace a história do nosso tempo, ou seja, rompa com a lógica do capital nas questões-étnico raciais para um interesse maior da humanidade. Assim, a concepção de um pensamento anticapitalista na educação e no PLE nos provoca a tentar entender outros projetos educacionais, na ideia de construção de outros sujeitos educacionais e do processo de confronto interno de si e da sociedade, em todas as dimensões, visíveis e ocultas.

Bibliografia

Abramowicz, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estatísticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.

Adão, Roseli. **A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de História do estado do Paraná**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Educacional, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/89>. Acesso em: 05 out. 2019.

Almeida, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

Althusser, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980. 120 p.

Andrea Gonzales, Verónica. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18084>. Acesso em: 03 maio 2020.

Anjos, José Humberto Rodriguez dos; ARANTES, Brenda Inácio; RINALDI, Polyana Lopes; CATARINO, Elisangela Maura. A formação de professores para educação étnico racial:: uma vivência em mineiros - goiás. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 3., -, Goiás. **A formação de professores para educação étnico racial**:: Mineiros: -, 0. p. 0-56.

Apple, Michael W.. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017. 309 p.

Apple, Michael W.. **Política cultural e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 216 p.

Apple, Michael W.; BURAS, Kristen L.. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p.

Bakhtin, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12. ed. Sem Local: Hucitec, 2006. 192 p. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

Barizon, Talita. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5697?show=full>. Acesso em: 10 set. 2019.

Batista, Waleska Miguel; MASTRODI, Josué. Dos fundamentos extraeconômicos do racismo no Brasil. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 2332-2359, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2018/30077>.

Bauer, Thomas. Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social. **Galáxia (São Paulo)**, [S.L.], n. 33, p. 5-19, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016229467>.

Bidarra, Helena Isabel Abrantes. **Ensino de preposições em regência verbal a aprendentes de PLE da University College Cork**. Coimbra: University College Cork, 2018. 84 p. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/81901>. Acesso em: 22 set. 2020.

Birdane, F.M. *et al.* **Renal Cell Carcinoma in a Dog::** pathologic and cytologic findings. 2004. 216 f. TCC (Graduação) - Curso de Veterinary Medicine, University Of Selcuk, Turkey, 2004.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. EM FOCO: HISTÓRIA, PRODUÇÃO E MEMÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 471-473, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000300007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007. Acesso em: 02 ago. 2020.

Brasília. IBGE. **COR OU RAÇA**. Disponível em:
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 24 jan. 2020.

Brasília. Ministério da Educação. Secad/mec. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2005. P. 235. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224. Acesso em: 03 ago. 2020.

Byram, Michael. **Developing intercultural competence in practice (languages for intercultural communication and education)**. Sem Local: Multilingual Matters, 2001. 296 p.

Byram, Michael. Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. **Language, Culture And Curriculum**, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 209-225, 2 set. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>.

Campos, Fernanda Ricardo; COURA SOBRINHO, Jeronimo; SILVA, Rose Mara. A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DE IMERSÃO: um estudo de caso. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [S.L.], v. 2016, n. 2, p. 1-20, 15 dez. 2016. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.28270>.

Carvalho, Ana Maria Mascarenhas Gomes Leite de. **Representações do trabalho em textos de materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil do século XX**. 2015. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9459>. Acesso em: 13 jul. 2019.

Carvalho, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88563>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Carvalho, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 138, p. 133-151, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017156888>.

Carvalho, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. CURRÍCULO, RACISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 138, p. 133-151, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017156888>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100133&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2020.

Carvalho, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 69, p. 211-230, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57236>.

Cavalleiro, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

Cavalleiro, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. 215 p.

Coitinho, Verônica Pereira. A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 27-39, jan. 2007. Disponível em: <https://revistas.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/105>. Acesso em: 18 ago. 2020.

David, Pedro Leal. **Linguagem e Ideologia na construção da subjetividade**. 2006. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Deardorff, Darla K.. **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles: Sage, 2009. 560 p. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en->

us/nam/the-sage-handbook-of-intercultural-competence/book232239. Acesso em: 10 ago. 2019.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge A. P. de M.; BITTENCOURT, Ig I.. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: JAQUES, Patricia; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: abordagem quantitativa. Porto Alegre: Sbc, 2020. p. 1-26. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Discriminação na educação brasileira. Roteiro: Silvio Almeida. São Paulo: Centro de Formação Escola da Vila, 2018. (121 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=discrimina%C3%A7%C3%A3o+d+a+educacao+brasileria. Acesso em: 19 fev. 2020.

Diversidade: educação antirracista. Educação Antirracista. Disponível em: <https://www.cursosead.sp.senac.br/antirracismo/page2.html>. Acesso em: 09 out. 2020.

Europeia, Comissão. **A política de multilinguismo**: a comissão europeia promove a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística em toda a europa. A Comissão Europeia promove a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística em toda a Europa. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pt. Acesso em: 26 jun. 2020.

FABIANVIÉGA *et al.* DIOXINAS E FURANOS: dispersão no ambiente, impacto sobre a saúde humana e panorama jurídico. **Educação Especial**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-3, ago. 2014. Disponível em: https://ISPERSAO_NO_AMBIENTE_IMPACTO_SOBRE_A_SAUDE_HUMANA_E_PANORAMA_JURIDICO. Acesso em: 04 jan. 2021.

Fernandes, Anabela do Nascimento. **O preconceito cultural e linguístico na Escola Portuguesa**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Português

Língua Não Materna, Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2601/1/TMPLNM_AnabelaFernandes.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

Ferreira, Mergenfel A. Vaz. Olhares brasileiros e alemães: Um estudo sobre percepção, interculturalidade e ensino de língua e cultura estrangeira. **Pandaemonium Ger**, São Paulo, v. 18, n. 0, p. 185-213, dez. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198288372011000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 set. 2020.

Florianópolis. Edair Maria Görski. Universidade Federal de Santa Catarina. **Sociolinguística. Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 0, n. 0, p. 1-172, jan. 2010. Disponível em:

https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

França, Débora de Souza. MESTIÇAGEM À BRASILEIRA: o estigma do mestiço na literatura nacional. **Periferia**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 1-16, 26 jun. 2013.

Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

<http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2013.15321>.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 129 p.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

Freire, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 23 v.

Freyre, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Recife: Global, 2003. 374 p.

Gomes, Flávio; Domingues, Petrônio. **Políticas da Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2014. 263 p.

Gomes, Iago. **Romper os silêncios na educação básica e despertá-la como lugar antirracista.** 2020. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/3487-2/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

Gomes, Laurentino. **Escravidão.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. 428 p.

Gomes, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017. 151 p.

Gomes, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Gomes, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Gonçalves, Adilson Roberto. **Reflexões de um branco: denegrindo mulato e pardo.** Disponível em: <http://unespciencia.com.br/2017/06/01/dossie-afro-9-86/>. Acesso em: 26 out. 2020.

Gonçalves, Assis da Silva. Eugenia em debate: Medicina e Sociedade no I Congresso Brasileiro de Eugenia. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Encontro.** Rio de Janeiro: Anpuh, 2010. p. 0-0. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276697830_ARQUIVO_MedicinaeSociedadenoICongressoBrasileirodeEugenia.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

Jacino, Ramatis. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição - 1912/1920.** 2012. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [10.11606/T.8.2013.tde-11042013-093449](https://repositorio.usp.br/handle/11042/2013-093449). Acesso em: 03 out. 2019.

Jacino, Ramatis. **O trabalho do negro na cidade de São Paulo.** 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-06072007-104911/en.php>. Acesso em: 01 out. 2019.

Kern, Gustavo da Silva. **Educar é eugenzar : racionalismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148600>. Acesso em: 03 set. 2020.

Lacowicz Filho, Estanislau; Laverdi, Robson. Raça e racismo: notas sobre o debate do "racismo a brasileira" (dos anos 1930 aos nossos dias). -, Cascavel, v. -, n. -, p. 1-20, Não é um mês valido! 0.

Lavorenti, Camila do Amaral; Cortez, Mariana. O material didático de ELE/PLE: discutindo preconceitos e estereótipos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 5, n. 2, p. 161-183, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1206>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Leite, Renato Costa. Educação e Política: A relação entre o político e o pedagógico. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, -, v. 8, n. 0, p. 1-8, jan. 2010. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

Luz, Erika Patricia Chagas Gomes; Chaves, Paulo Hiago Silva; Vieira, Lidia de Araújo Pinto; Ribeiro, Sádwa Fernandes; Borges, Maria de Fátima; Andrade, Fabia Karine; MUNIZ, Celli Rodrigues; Infantes-Molina, Antonia; Rodríguez-Castellón, Enrique; Rosa, Morsyleide de Freitas. In vitro degradability and bioactivity of oxidized bacterial cellulose-hydroxyapatite composites. **Carbohydrate Polymers**, [S.L.], v. 237, p. 116174-0, jun. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.carbpol.2020.116174>.

Magalhães, Lucilha de Oliveira. Introdução ao pensamento de Bakhtin. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 210-215, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/download/20662/11075/>. Acesso em: 16 out. 2020.

Majee, Upenyu S.; RESS, Susanne B.. Colonial legacies in internationalisation of

higher education: racial justice and geopolitical redress in south africa and brazil. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [S.L.], v. 50, n. 4, p. 463-481, 17 out. 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264>.

Disponível em: [https://edoc.hu-](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20791/Colonial%20legacies%20in%20internationalisation%20of%20higher%20education%20racial%20justice%20and%20geopolitical%20redress%20in%20South%20Africa%20and%20Brazil.pdf?s)

[berlin.de/bitstream/handle/18452/20791/Colonial%20legacies%20in%20internationalisation%20of%20higher%20education%20racial%20justice%20and%20geopolitical%20redress%20in%20South%20Africa%20and%20Brazil.pdf?s](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20791/Colonial%20legacies%20in%20internationalisation%20of%20higher%20education%20racial%20justice%20and%20geopolitical%20redress%20in%20South%20Africa%20and%20Brazil.pdf?s).

Masiero, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 199-206, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2005000200006>.

Mazetto, Marcela. **Estereótipos – O que são? Pra que servem?** Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/estereotipos-o-que-sao/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Melo, Miguel Ângelo Silva de; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro. Crítica aos estereótipos e ideias racistas no Brasil sob o prisma dos estudos Pós-Coloniais. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 213-246, Não é um mês valido!/Não é um mês valido! 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/download/19100/18223>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Mesquita, Tayná Victória de Lima. **Educação escolar racializada**. Jundiá: Paco, 2019.

Michaliszyn, Mario Sergio. **Relações étnico-raciais: para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2014. 143 p.

Miskolci, Richard. A Hora Da Eugenia: Raça, Gênero E Nação Na América Latina. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 228-235.

jan. 2006. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X200600010002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2006000100028)
8. Acesso em: 14 abr. 2020.

Morgan, Lewis Henry. **A sociedade Antiga**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 21 p.

Munakata, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072012000300004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004. Acesso em: 09 ago. 2020.

Munanga, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: Mec/bid/unesco, 2005. 205 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

Munanga, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 152 p.

Munanga, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Eduff**, Niterói, v. 0, n. 0, p. 0-0, Não é um mês valido! 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 09 set. 2020.

Nóbrega, Daniela Gomes de Araújo. Pragmática e sociolingüística interacional: contribuições para a formação de professor em línguas materna e estrangeiras. **Interculturalidade, Linguagens e Formação de Professores**, [S.L.], p. 49-65, 2016. EDUEPB. <http://dx.doi.org/10.7476/9788578793470.0005>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-05.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

North, Brian; Piccardo, Enrica. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). **Language Teaching**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 455-459, 31 maio 2016. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444816000100>.

Oliveira, Ângela Francisca Mendez de. **Educação como Reprodução da Sociedade**. 2010. Disponível em:

<https://culturadetravesseiro.blogspot.com/2010/12/educacao-como-reproducao-da-sociedade.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Oliveira, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>.

Oliveira, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 47, n. 1, p. 91-117, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-18132008000100006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100006&script=sci_abstract&tling=pt. Acesso em: 03 out. 2019.

Orlando, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, [S.L.], v. 36, n. 2, p. 207-216, 25 fev. 2014. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i2.17693>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/17693>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Pedrozo, Jeane Antonio. **Representação do Povo Brasileiro em Livros de Português como Segunda Língua**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16094>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Peixoto, Fabiana de Lima. **Afrobetizar: Análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23990>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Pereira, Olga Maria Lima. A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 0-10, Não é um mês valido!

2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14101>. Acesso em: 07 maio 2020.

Pinto, Walber. “**A luta anticapitalista não é possível sem a questão racial**”. 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/a-luta-anticapitalista-nao-e-possivel-sem-a-questao-racial-diz-professor-da-usp-9e14>. Acesso em: 20 out. 2020.

Ponce, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; Florissi, Susanna. **BEM-VINDO!**: a língua portuguesa no mundo da comunicação. 9. ed. São Paulo: Hub Editorial, 2017. 226 p.

Ponce, Maria Harumi de; Versa, Maria Lucia; Burim, Silvia Andrade; Florissi, Susanna. **Fale Português**. São Paulo: Hub Editorial, 2016. 101 p.

Portal, Council of Europe Language Policy. **Language Policy**. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-policy>. Acesso em: 07 set. 2020.

Rachid, Laura. **Entenda o que é uma educação antirracista e como construí-la**. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>. Acesso em: 18 out. 2020.

Ribeiro, Thiago Leonardo; Pinto, Vera Maria Ramos. A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de letras. **A Cor das Letras**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 97-116, 3 jan. 2019. Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v19i3.3574>.

Rocha, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. 96 p.

Roncolato, Murilo. **A tela 'A redenção de Cam' e a tese do embranquecimento no Brasil**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/14/A-tela-%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99.-E-a-tese-do-branqueamento-no-Brasil>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Sá, José Douglas Felix de; SMITH, James Rocha. Interculturalidade no livro de PLE: análise do livro "estação brasil": português para estrangeiros. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., 2017, Sem Local. **Anais [...]**. Sem Local: Enfope, 2018. v. 11, p. 1-1. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8921>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Sales Freitas, Erivaldo. **A literatura africana e afro-brasileira no livro didático de língua portuguesa**: reflexões e possibilidades. 2016. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/379?show=full>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Santos, Kaellen Oliveira dos. **O PAPEL E O PODER DA IDEOLOGIA QUANDO DOMINANTE**: reflexões em torno das manifestações ocorridas em 2015 e 2016 contra o partido dos trabalhadores sob a luz da hegemonia burguesa. REFLEXÕES EM TORNO DAS MANIFESTAÇÕES OCORRIDAS EM 2015 E 2016 CONTRA O PARTIDO DOS TRABALHADORES SOB A LUZ DA HEGEMONIA BURGUESA. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/o-papel-poder-ideologia-quando-dominante.htm>. Acesso em: 07 out. 2020.

Santos, Marcelo Sousa. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira**: uma perspectiva crítica. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14065>. Acesso em: 10 out. 2019.

Santos, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018. 157 p.

São Paulo. Airamaia Chapina. Schola Sp. **Apostila Só Verbos II**. São Paulo: Rede Brasil Cultural, 2000. 30 p.

Scheyerl, Denise; BARROS, Kelly; Santo, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva Intercultural para o ensino de Línguas: propostas e desafios. **Estudos**

Linguísticos e Literários, Salvador, v. 50, n. 50, p. 145-174, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Schucman, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Schwarcz, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 693 p.

Silva, Ana Celia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. **Edufba**, Salvador, v. 0, n. 0, p. 1-182, out. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8688>. Acesso em: 02 set. 2019.

Silva, Daniel Lucas Alves da. **Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153687>. Acesso em: 09 out. 2020.

Silva, Francisca Cordelia Oliveira da. **A construção social de identidades étnico-raciais:** uma análise discursiva do racismo no Brasil. 2009. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Silva, Isabella Sacramento da. Relações Raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa 13 anos após a lei 10.639/03. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 0, Paraná. **VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade**. Paraná: Sirsse, 0. v. 0, p. 18003-18019. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

Silva, Katia Sousa. **O discurso do professor em contexto de aula de PLE. Análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspectivadas pela**

Teoria da Avaliatividade. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8815/1/ulfl133724_tm.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

Silva, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-grande e Senzala e o "mito da democracia racial". In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39., 2015, Brasília. **Anais [...]** . São Paulo: Anpocs, 2015. v. 0, p. 0-0. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/39-encontro-anual-da-anpocs/gt/gt28/9704-casa-grande-e-senzala-e-o-mito-da-democracia-racial?format=html&path=39-encontro-anual-da-anpocs/gt/gt28>. Acesso em: 09 Out. 2020.

Silva, Paula de Almeida. **REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA:** uma pesquisa com duas professoras de inglês negras. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA. Acesso em: 20 ago. 2020.

Silva, Paulo V. B.. Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Afro-Brasileiros e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-17, jan. 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1808-Int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Silva, Vera Lúcia Teixeira da. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira. **Soletras**, São Gonçalo, v. 8, n. -, p. 1-11, jul. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498>. Acesso em: 05 set. 2020.

Silva, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO ABERTO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 284-272, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso em: 08 jul. 2020. SP, Senac.

Tadei, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a

constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 2-13, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932002000400002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2020.

Targino, Renata Fernandez. **A educação e o professor polivalente: considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt**. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_d3a2eea420f3dd8b537b209897a9143a. Acesso em: 09 ago. 2020.

Teixeira, Ana Paula Gonçalves de Amorim. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. um estudo de caso**. 2013. 530 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didática de Línguas Estrangeiras, Universidade do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Teixeira, Cristiana Santos. **"Fuga de Escravos"**: usos e apropriações de uma representação iconográfica nos livros didáticos de história para o ensin. 2016. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Teixeira, Cristiana Santos. **"Fuga de escravos"**: usos e apropriações de uma representação iconográfica nos livros didáticos de história para o ensino médio. 2015. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13170>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Telles, João A.. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982004000200004>.

Vocabulário de mudança. Disponível em:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=novoacordo&act=list&version=all>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Weiss, Denise. **UFJF Português para estrangeiros**: material para as aulas. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. 86 p.

ANEXO A

ANEXO A

Tabela Preconceito X Discriminação X Racismo

	Preconceito	Discriminação	Racismo
Significado	O preconceito é uma opinião formada de modo superficial em relação a determinada pessoa ou grupo, que não é baseada numa experiência real ou na razão.	A discriminação refere-se a ações que têm impacto negativo na vida material de uma pessoa ou grupo, motivadas pelo seu pertencimento a certo grupo (como etnia, sexualidade ou gênero). É o preconceito ou racismo em forma de ação.	O racismo é um sistema que cria uma hierarquia na qual determinado grupo racial possui superioridade moral, cultural, econômica e política diante dos demais. Está na estrutura da sociedade e dialoga com sua construção política e histórica.
Motivo	Baseado no senso comum, informações infundadas ou na falta delas.	Parte da estigmatização de minorias políticas – grupos altamente estigmatizados e que possuem baixo poder político e econômico: mulheres (devido ao machismo e à misoginia), LGBTQs (devido à homofobia), negros (devido ao racismo), população pobre, entre outros.	É resultado da hierarquia racial presente na construção de uma sociedade e das relações estabelecidas entre os grupos dessa região.
Resultado	Pode ter impactos psicológicos na vida dos indivíduos, causando processos de sofrimento psíquico, como no caso de <i>bullying</i> .	Conduz à rejeição e à exclusão de um certo grupo de pessoas, o que impede que tenham avanços na vida econômica e material.	Promove a inferiorização de um grupo em relação a outro em vários níveis do cotidiano, autorizando a estigmatização severa, que pode inclusive levar à morte dos que fazem parte do grupo inferiorizado pela hierarquia vigente.
Manifestação	Como crença	Ação	Como crença e ação
Natureza	Não consciente.	Consciente e não consciente	Consciente e não consciente
Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> ● Achar que alguém com obesidade não emagrece apenas porque é preguiçoso. ● Acreditar que loiras são burras. ● Criar apelidos para pessoas baseados em suas características e tirando sua individualidade – “careca”, “branquelo”, “palmito”, “salsicha” etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Não contratar um homossexual por acreditar que ele pode impactar negativamente seu negócio. ● Deixar de oferecer uma oportunidade para uma pessoa negra por presumir que ela não terá capacidade intelectual de cumprir a tarefa. ● Impedir a entrada de uma pessoa pobre e malvestida num estabelecimento. ● Pagar salários menores às mulheres por acreditar que elas irão se dedicar mais ao lar e aos filhos do que ao trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Considerar pessoas lidas como brancas “mais confiáveis” ou “mais trabalhadoras” que pessoas negras e indígenas. ● Relacionar as religiões de matriz africana ao mal ou ao “demônio”. Usar vocabulário que relaciona o negro a algo ruim. ● Presumir que um jovem negro é um bandido em potencial. <p>Para além de ações individuais, o racismo se manifesta em nossa educação, na cultura, na mídia, nas instituições e nas políticas públicas.</p>

Fonte: Senac. Educação Curso Diversidades: Educação antirracismo.

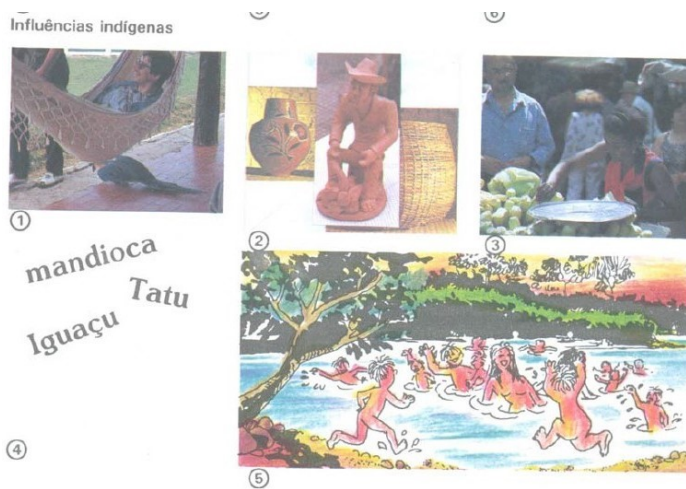
<https://www.cursoead.sp.senac.br/antirracismo/page2.html>, 2020

ANEXO B

ANEXO B

Análise de material: O congelamento das minorias sociais – negros e indígenas

Livro Avenida Brasil (1991:127)



Fonte: Talita Barizon, 2010, p. 59.

ANEXO C

ANEXO C

Análise de material: Texto “Capoeira”.

- Texto: A Capoeira – Livro Fale Português 2

A capoeira

Sua história se confunde com sua própria origem, independentemente de onde a capoeira tenha nascido, tornou-se uma cultura difundida entre os escravos tão forte que foi capaz de servir como forma de libertação. É uma representação cultural que mistura esporte, luta, dança, música, e brincadeira. Caracteriza-se por movimentos ágeis, nos quais são utilizados os pés, as mãos e elementos acrobáticos. Na capoeira, duas pessoas se defrontam no meio de uma roda formada por outros capoeiristas. A base do jogo é a ginga, marcada ao som de palmas. Essa é uma importante forma de ataque e defesa do capoeirista, e o objetivo do adversário é derrubar o adversário. O ritmo obedece ao som de cânticos curtos, repetitivos e de instrumentos musicais de percussão típicos (berimbau, ganzá ou reco-reco, agogô, pandeiro, atabaque e caxixi. A roupa utilizada antigamente era calça branca, com bainha arregaçada e camisa folgada, esta última depois de substituída por camiseta branca. Joga-se a capoeira descalço.

São três os estilos do esporte e o mais antigo é a capoeira Angola. As principais características desse estilo são: ritmo musical lento, golpes jogado mais baixo (próximos ao solo) e muita malícia. O estilo regional caracteriza-se pela mistura da malícia de capoeira Angola com o jogo rápido de movimentos, ao som do berimbau. Os golpes são rápidos e secos, sendo que as acrobacias não são utilizadas. O terceiro estilo é o contemporâneo, que une um pouco dos dois primeiros estilos e é o mais praticado na atualidade.

(Fale Português 2, 2016, p. 13).

ANEXO D

ANEXO D

Análise de material: Brasileiros e suas profissões

Livro Avenida Brasil Volume I

C1 Seis Brasileiros

Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas.
1. A que textos correspondem as fotos?



1) Estudante — Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª e 5ª, à tarde, dei aula de matemática para dois alunos do ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. É só.”



2) Vendedor — Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Sai de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana.”



3) Empresário — São Bernardo: “Sou uma pessoa muito metódica. Na semana passada, como sempre, me levantei às 6h30, fiz 40 minutos de caminhada, em seguida, tomei banho e li todos os jornais como de costume. Cheguei ao escritório às 9 em ponto. Eu me reuni com meus assessores, recebi alguns clientes. Na 2ª, almocei com o diretor financeiro de um banco e na 5ª, jantei fora com colegas do setor para tratar de negócios. No fim de semana fui com a família para a fazenda.”



4) Guia turístico — Manaus: “Na semana passada, estive aqui um grupo de jovens interessados em ecologia. Em geral, os turistas brasileiros querem fazer compras na zona franca. É mais barato. Mas esses rapazes quiseram subir o rio Negro, de barco, para conhecer a selva. Dormimos duas noites no barco e fizemos uma caminhada na mata. Não gostaram nem um pouco do clima e reclamaram dos mosquitos, mas acho que a experiência foi positiva.”



5) Atriz — Rio de Janeiro: “Minha semana foi uma loucura! No fim de semana estive em Salvador participando de um show. Na 2ª-feira, acordei ao meio-dia e fui para o estúdio gravar a novela das 8. Na 3ª de manhã, gravei um comercial para a TV. Na 4ª-feira, fomos com a equipe para Búzios e rodamos algumas cenas externas. Na 5ª, estive em São Paulo e não pude ir ao show do Caetano. Na 6ª-feira, ficamos no estúdio trabalhando. E no fim de semana voltei a São Paulo para preparar nossa nova peça.”



6) Trabalhador — Porto Alegre: “Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comeci a jornada na fábrica. Tivemos muito serviço, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª-feira, depois do trabalho, joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No sábado fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão.”

Jacaré — Pantanal Matogrossense:



Minha semana foi ótima. Segunda-feira comi peixe, terça-feira comi peixe, quarta-feira comi peixe, ...

2. Quem fez o quê?
Na 2ª e na 5ª, ...
Às 9 em ponto, ...
Na 4ª-feira, ...
Às 6 horas da manhã, ...
Duas noites, ...
No sábado, ...

50 cinquenta

Fonte: Livro Avenida Brasil Volume I (1991:50).

ANEXO E

ANEXO E

Livro Didático E Contextos De Influência

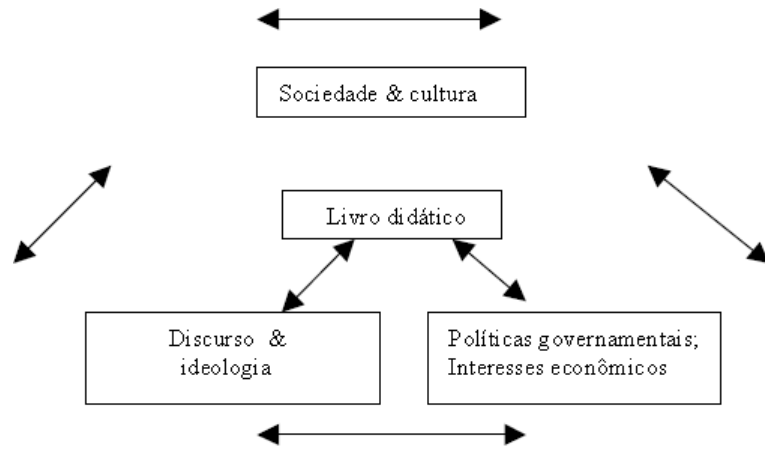


Figura 1: Livro didático e contextos de influência

Fonte: Sara Oliveira, 2008, p. 95.

ANEXO F

ANEXO F

Texto – Do Descobrimento à Independência

Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil, madeira utilizada para tingimento nas fábricas têxteis europeias. O perigo de os franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão-de-obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.

Calcula-se que, entre 1532 e 1585, aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados “quilombos”, ou “mucambos”. No Nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de

Palmares (1630-1695) e a figura de Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais. Até hoje comemora-se o dia 20 de novembro, dia da morte, em combate, de Zumbi, como o Dia da Consciência Negra.

A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas, já que os portugueses que não podiam comprar escravos promoviam as incursões “bandeirantes” a territórios espanhóis, especialmente às missões jesuítas de Guairá, onde os índios guaranis já estavam relativamente imunizados às doenças e acostumados com as formas de trabalho agrícola coletivo. As devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul, até o atual Estado do Rio Grande do Sul.

A incorporação de Portugal ao Reino Espanhol em 1580 teve consequências importantes para o Brasil. De um lado, as fronteiras impostas pelo Tratado de Tordesilhas desapareceram, facilitando assim a penetração cada vez maior dos bandeirantes, e por outro lado, com os Países Baixos passando também à coroa espanhola, os holandeses se estabeleceram em Pernambuco entre 1630 e 1654.

A crise do açúcar obrigou a busca de meios substitutivos. Em 1696 os bandeirantes encontraram os primeiros filões de ouro no hoje Estado de Minas Gerais e no século XVIII alcançou-se o maior índice de produtividade do metal. O ciclo do açúcar foi assim substituído pelo do ouro. De certa maneira, a expansão da economia exportadora beneficiou a classe dominante local que cada vez mais manifestava seu desejo de prescindir da mediação de Portugal em seu comércio com a Europa. No fim do século XVIII surgiram os primeiros movimentos em favor da independência e o maior símbolo de liberdade dos brasileiros, Tiradentes, executado em 1792 devido a seu destaque na Conjuração Mineira.

A invasão da Península Ibérica por Napoleão, em 1808, determinou a decisão do rei de Portugal de mudar a corte para o Brasil, colocando assim o país numa situação de quase independência. Assim, o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente, a Grã-Bretanha. Com a volta do rei à metrópole em 1821, a burguesia comercial brasileira declarou a independência do país em 7 de setembro de 1822, com o príncipe regente, D. Pedro I, passando a ser imperador.

Fonte: BEM-VINDO!, 2020, p. 90

ANEXO G

ANEXO G

Do Império à República

O Império durou de 1822 a 1889 com o país ampliando suas fronteiras: a Província Cisplatina (mais tarde República Oriental do Uruguai) foi incorporada ao Brasil, a guerra da Triplice Aliança contra o Paraguai deu ao Brasil mais 90.000 quilômetros quadrados de território e, já no fim do século, o Acre boliviano passa a ser brasileiro.

A economia permaneceu latifundiária com a exportação de produtos agrícolas e a exploração de trabalho escravo, abolido apenas em 1888.

O cultivo do café representou, durante um longo período, a atividade econômica predominante. O regime oligárquico baseado nessa economia modificou-se muito com o advento da república e foi questionado por inúmeras revoluções armadas. As rebeliões gaúchas do Sul, como a Guerra dos Farrapos (1835-1845), por exemplo, contaram com a participação de combatentes dos países do Rio da Prata.

Em 1930 um golpe de Estado proclama presidente Getúlio Vargas (governo de ditadura com o Estado Novo — 1937 a 1945, voltando ao poder em 1950 como presidente constitucional). A “Revolução de 30” marca o fim

do predomínio dos proprietários de terras, cujo poder havia sido corroído pela crise mundial de 1929 que arrasou a economia do café.

O “trabalhismo” de Vargas inaugurou o modelo de substituição de importações, dando prioridade à produção industrial própria e, durante a Segunda Guerra Mundial, à siderúrgica.

Em 1953 estabeleceu-se o monopólio estatal do petróleo, com a criação da Petrobras. Várias leis sociais foram promulgadas nesta etapa. Vargas se suicidou em 1954, deixando uma carta-testamento em que acusa “forças obscuras” (com alusão ao imperialismo e a seus aliados internos) de não permitirem um governo adequado às aspirações populares e nacionais.

Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz ao país empresas estrangeiras que encontram no Brasil incentivos excepcionais. Durante o seu governo a capital muda-se da cidade do Rio de Janeiro para a recém-construída Brasília, desenhada para marcar uma nova etapa no processo de desenvolvimento econômico do país.

Jânio Quadros e João Goulart sucedem Kubitschek até a adoção do regime parlamentar com Tancredo

Neves como primeiro-ministro. Em 1963, após um plebiscito nacional, restabelece-se o presidencialismo em que Goulart tentou pôr em prática medidas como a reforma agrária e a transferência de dividendos de empresas estrangeiras ao exterior. No dia 1º de abril de 1964 dá-se o golpe militar que permite ao novo governo promulgar o Ato Institucional no. 5 (AI-5) que aboliu a Constituição liberal de 1946. É uma época em que muitos líderes nacionais buscam o exílio.

Entre 1964 e 1983 houve uma sucessão de Atos Institucionais e o regime militar firmou-se no poder. Os últimos presidentes desta era, os generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, governaram a fase de transição da abertura política. Em novembro de 1979, o Congresso aprovou um projeto amplo de anistia que possibilitou a liberação de presos políticos e o retorno de exilados. É neste período que o país vê o surgimento de sindicatos fortes, especialmente o dos metalúrgicos, liderado por Luiz Inácio da Silva (Lula).

No campo econômico-financeiro, os sucessivos governos militares aplicaram uma política monetarista que levou o país a um endividamento alarmante.

Fonte: BEM-VINDO!, 2020, p. 100.

ANEXO H

ANEXO H

Texto – O Brasil Contemporâneo

O início da década de 1980 mostra um país atravessando uma fase de grande desigualdade social, com uma dívida externa calculada em 100 milhões de dólares. O país tem então 130 milhões de habitantes com 6 milhões de desempregados e 13 de subempregados nas grandes cidades. Com esses dados, o regime militar é levado à derrota e dá-se um enorme movimento por eleições diretas que, embora fracassado, triunfa no Colégio Eleitoral que elege Tancredo Neves presidente do país e José Sarney vice. Tancredo Neves falece no dia 21 de abril de 1985, antes mesmo de assumir o cargo.

O governo de Sarney vê a legalização de partidos comunistas e de esquerda, a aprovação de eleições diretas, além da convocação da Assembleia Nacional Constituinte para 1987. O presidente declara a moratória da dívida externa em 1986 e o lançamento do Plano Cruzado com a ideia de combater a inflação. Dá-se uma prosperidade com o auge do consumo e do crescimento econômico coincidindo com as eleições parlamentares de novembro de 1986. O Plano Cruzado, contudo, não tinha a sustentação de outras medidas necessárias e, dois dias após as eleições, o congelamento dos preços chegou ao fim e a inflação voltou a

atingir cifras altíssimas. As metas da reforma agrária foram reduzidas pouco a pouco.

Eleições municipais em 1988 mostraram o crescimento dos partidos de esquerda, embora a violência contra as organizações sociais de base tenha continuado mesmo após ter sido restaurada a democracia. O assassinato de Chico Mendes em 1988 tornou pública essa situação.

Em novembro e dezembro de 1989, realizaram-se as primeiras eleições diretas para a presidência da República em 29 anos. Foi eleito presidente Fernando Collor de Mello, com forte oposição de Luiz Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores. Collor lança um novo Plano para conter a espiral inflacionária e confisca 80% dos ativos financeiros que circulavam na economia do país. Inicia-se o processo de privatizações de empresas estatais e a redução das limitações ao ingresso de produtos estrangeiros. Contudo, Collor fracassa no controle da inflação e em diminuir a recessão e o desemprego. Cresce a violência em cidades como o Rio de Janeiro, presenciando-se inclusive assassinatos de crianças e uma grande queda da população indígena causada pela perda de recursos naturais e pela deterioração de sua qualidade de vida.

O desaparecimento das comunidades indígenas está diretamente associado à acelerada destruição da selva tropical resultante da exploração das riquezas minerais e madeiras. A denominada "Amazônia Legal", uma área considerada estratégica pelo exército, recebe, a partir de 1995, um investimento de milhões de dólares para um futuro monitoramento eletrônico.

Em 1991, milhares de pessoas pertencentes ao Movimento Sem-Terra (MST) organizam uma marcha no Rio Grande do Sul. O protesto exigia assentamentos para trabalhadores sem terra e a liberação dos cruzeiros destinados à reforma agrária.

No fim de setembro de 1991 a moeda tem uma desvalorização de 20% em apenas dois dias, em um ano em que a inflação tinha aumentado os preços em 400%. O aumento dos juros bancários provocou demissões em massa no setor industrial, deixando milhões de pessoas desempregadas.

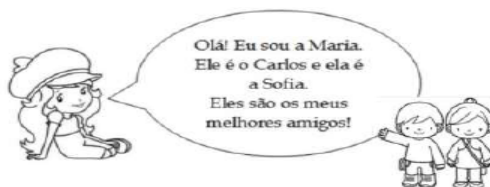
Em maio de 1992 é instaurada a Comissão Parlamentar de Inquérito com o objetivo de estudar a corrupção dentro do governo culminando com o impeachment do então ainda presidente Fernando Collor.

Fonte: BEM-VINDO!, 2020, p. 110.

ANEXO I

ANEXO I

Nacionalidades e Características Físicas



Nacionalidades

japonês / japonesa	coreano / coreana	francês / francesa
italiano / italiana	brasileiro / brasileira	malaio / malaia
uruguaio/ uruguaia	argentino / argentina	alemão / alemã
venezuelano / venezuelana	norte-americano / norte-americana	canadense
belga	filipino / filipina	congolês / congoleza
árabe	libanês / libanesa	norueguês / norueguesa
sul-africano / sul-africana	chinês / chinesa	neozelandês / neozelandesa

Alguns adjetivos

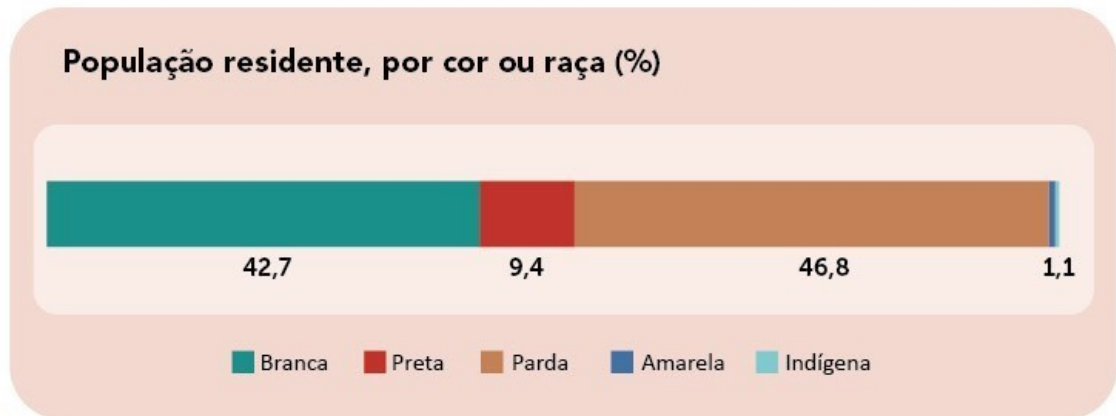
Castanho - castanha	Feliz / infeliz Alegre / triste	Claro - clara Escuro - escura
Loiro - loira	Tranquilo - tranquila Agitado - agitada	Longo - longa Comprido - comprida Curto / curta
Moreno - morena	Tímido - tímida Extrovertido - extrovertida	Largo - larga Estreito - estreita
Ruivo - ruiva	Calado - calada falante	Grande Pequeno - pequena
Negro - negra	Elegante / deselegante	Feio - feia Bonito - bonita
Alto - alta	Animado - animada Desanimado - desanimada	
Baixo - baixa	Sério - séria brincalhão - brincalhona	
Gordo - gorda	Agradável / desagradável	
Magro - magra	Sensível / insensível Simpático - simpática Antipático - antipática	

Fonte: Apostila - UFJF Português para estrangeiros, 2019, p. 07.

ANEXO J

ANEXO J

Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua 2012-2019.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, sem data.

ANEXO K

ANEXO K

Análise de material: Descrição física das personagens como exercício de fixação.

Atividade – Descreva As Pessoas Da Imagem

*Use o vocabulário do quadro para descrever as pessoas abaixo.
Pode pesquisar na Internet ou perguntar a um colega de sala...*



Madonna

BlackPink

Fonte: Apostila - UFJF Português para estrangeiros, 2019.

ANEXO L

ANEXO L

Apostila Schola – Só Verbos

20 www.schola-sp.com.br

Neste tempo verbal há apenas 3 verbos considerados irregulares: Fazer, Dizer e Trazer (todos terminados em ZER), neste caso usamos as terminações acima mas tiramos o 'EZ' do radical, ou seja:

Eu <i>fazeria</i>	= <i>faria</i>
Você <i>fazeria</i>	= <i>faria</i>
Ele <i>fazeria</i>	= <i>faria</i>
Ela <i>fazeria</i>	= <i>faria</i>
Nós <i>fazeríamos</i>	= <i>fariamos</i>
Vocês <i>fazeriam</i>	= <i>fariam</i>
Eles <i>fazeriam</i>	= <i>fariam</i>
Elas <i>fazeriam</i>	= <i>fariam</i>

Se você acordasse⁷ mais cedo, você não chegaria atrasado.

Complete:

1. (poder) Se o fazendeiro arrendasse mais terras, ele _____ plantar mais.
2. (ficar) Se ela alisasse o cabelo, ela _____ mais bonita.
3. (largar) Se você se apaixonasse por uma mulher em outro país, você _____ tudo para ficar com ela, caso ela fosse a mulher da sua vida?
4. (gastar) Se você apagasse as luzes, nós não _____ tanta energia elétrica.
5. (ter) Se mais pessoas adotassem crianças, nós não _____ tantos orfanatos.
6. (haver) Se as mulheres não aborrassem, não _____ tantas clínicas de aborto clandestinas.

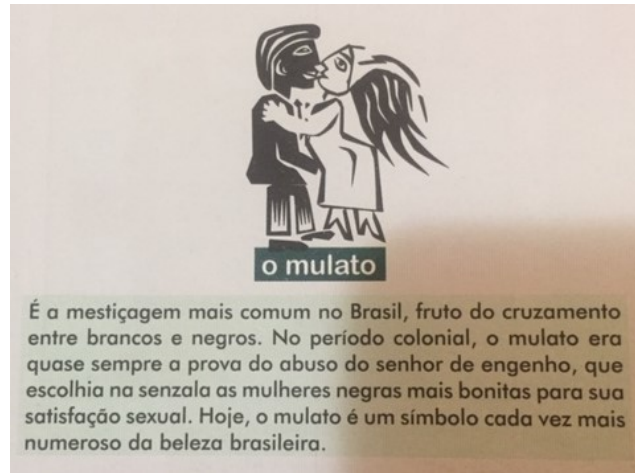
⁷ Pretérito Imperfeito do Subjuntivo. Embora não tenhamos abordado o Subjuntivo até o momento, os hispanofalantes são capazes de compreendê-lo. Neste exercício é importante que o aluno esteja atento à construção do Futuro do Pretérito e não ao Subjuntivo.

Fonte: Rede Brasil Cultural – Itamaraty, sem data, p. 20.

ANEXO M

ANEXO M

Quem Somos, Afinal? (2)

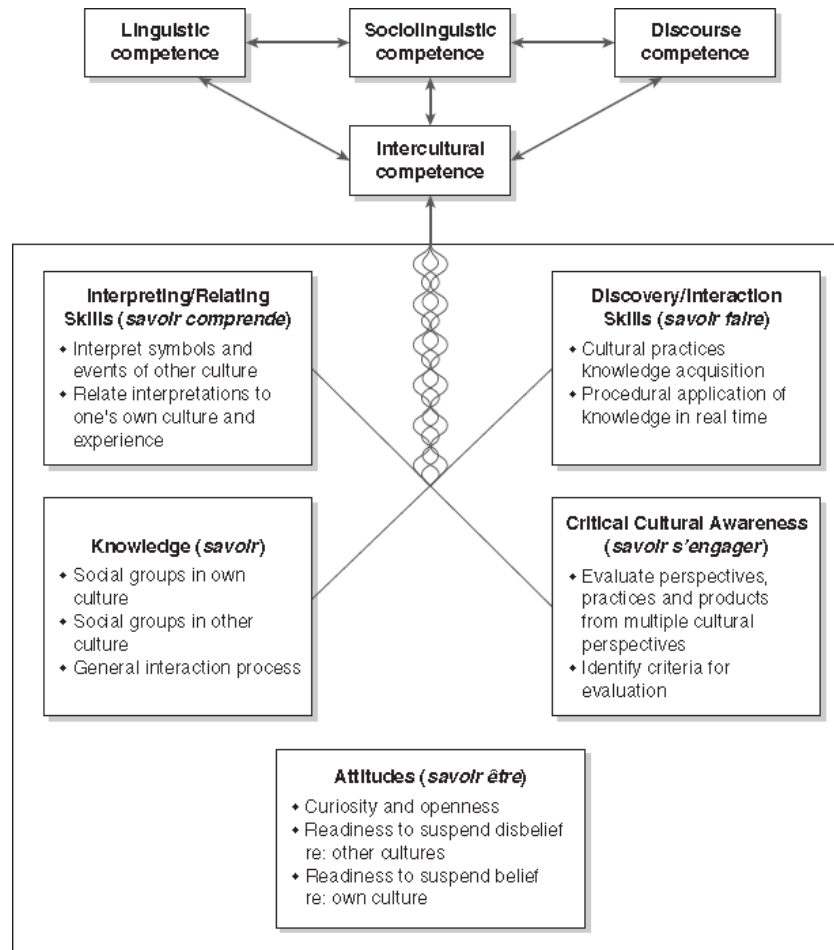


Fonte: Bem-vindo! A língua portuguesa n mundo da comunicação (2017), p. 172.

ANEXO N

ANEXO N

Os *Savoir* De Michael Byram



Fonte: Byram (1997).

ANEXO O

ANEXO O

A Competência Comunicativa Intercultural No Modelo De Byram



Figura 10: Componentes da competência comunicativa intercultural
(adaptado de Warth, 2010)

Fonte: Ana Paula Gonçalves de Amorim Teixeira (2013:73).

APÊNDICE A

APÊNDICE A

Análise de material: O congelamento das minorias sociais – negros e indígenas

Podemos observar na imagem do anexo B da página 137, retirada do livro Avenida Brasil que os empréstimos linguísticos no português brasileiro são evidentes no nosso vocabulário. Destacamos ainda o artesanato, o hábito do milho verde, a capoeira, atividades que merecem destaque. Entretanto, é uma visão distorcida do indígena brasileiro e que infelizmente, permeia a sociedade brasileira. Quando se fala no indígena, ele ainda é retratado como o indígena de 1500 que habitava o Brasil à chegada dos primeiros colonizadores; além de ignorar as constantes dificuldades em que eles passam hoje, fruto de preconceito, ignorância e racismo. Ainda dentro dessa simplificação das minorias, os indígenas são retratados como exóticos, relacionando-os sempre ao passado e ao primitivo, não civilizado e por isso, não estão ao pé de igualdade aos outros; e que precisa ser explorado, pois seus costumes não se igualam aos modos de vida do resto da sociedade. Neste sentido, concluímos que há um congelamento da figura do indígena brasileiro, ainda do período de colonização. E também não se considera todo o processo de colonização baseado na exploração e as constantes mudanças que essa minoria sofreu quando em contato com os colonizadores. Essa imagem congelada dos indígenas, além de reforçar o estereótipo, silencia os indígenas, que em sua maioria vivem em zonas urbanas, vestem-se com roupas da sociedade moderna, frequentam escolas e universidades, fazem parte de instituições político-sociais; e não isolados em florestas ou tribos (uma minoria existente) como ainda enxergam algumas partes da população.

O mesmo acontece em relação à minoria negra no Brasil. A negação do racismo e contínuo apoio em afastar o que é diferente está enraizado na elite brasileira, seja pela cor da pele ou pelo *status* social. Quando consideramos apenas a mestiçagem como característica principal do imaginário brasileiro, traçamos uma falta de reconhecimento do papel fundador dos negros que viveram aqui, antes e depois da colônia. É papel essencial da sociedade civil e do Estado a

preocupação de considerar, recuperar e preservar a africanidade existente nos diversos aspectos educacionais.

A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição história do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. Mas isso não quer dizer que para eu me sentir negro assumido eu precise necessariamente frequentar o candomblé; não quer dizer que eu precise escutar o samba ou outro tipo de música dita negra. (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante (MUNANGA *apud* BIZARON, 2010).

A homogeneização dos negros no Brasil na representação de sua ancestralidade africana e escrava pela capoeira, culinária e vocabulário, nos remetem até hoje a situação da escravidão. Neste sentido, para Lima (2001), a caricatura do africano na sociedade brasileira é ainda do negro acorrentado ao passado, sendo oprimido e sem valor. No momento em que citamos a palavra África, nos remete ao continente pobre, sem história, com animais selvagens e origem do que conhecemos como escravidão. Essa imagem construída em nossa sociedade é fruto da insistência e persistência dessas representações falsas. Sempre relacionada ao diferente, há um bloqueio sistemático em pensar nos negros sem a ideia da escravatura. Então, a dificuldade em exercer sua cidadania na formulação de um novo modelo de origem dos afrodescendentes pela sociedade brasileira é evidente; e se estrutura mais ainda no processo educativo. Consequentemente, podemos notar os mesmos processos nos livros didáticos, sejam eles gramaticais, históricos, linguísticos ou para estrangeiros. Está constatação fica mais clara na tese de Pedrozo (2014), ao analisar o livro Bem-Vindo!:

Índios e negros aparecem, em quase todas as ocorrências, passivos na oração, participantes na formação do povo brasileiro, porém excluídos do contexto atual. Em relação aos atributos, não trata de aspectos culturais de índios e negros, os quais são referidos apenas em relação à capoeira e à formação do povo brasileiro, e nem regionalmente, pois apesar de apresentar os tipos regionais (jangadeiro, pantaneiro e caiçara são mais relacionados à profissão e não a tipo regional), não traz muita informação cultural, trata um pouco de cultura brasileira mais genericamente ao trazer interessantes aspectos do carnaval e do folclore (Pedrozo, p. 135, 2009).

As mudanças histórico-culturais das últimas décadas devem ser processadas e analisadas em benefício da Lei 11.645/08 que obriga a inclusão da história afro-brasileira em livros didáticos no ensino básico brasileiro. Mas não somente por este motivo, também e principalmente pra revelar o protagonismo político e social dos negros na sociedade brasileira, retirar a máscara da escravidão, da submissão e incapacidade que foram naturalizadas ao longo da colonização.

APÉNDICE B

APÊNDICE B

Análise de material: Texto “Capoeira”.

O texto analisado no anexo C, inserido na página 139 deste trabalho foi escrito a partir do *Website* Mundo Educação. Com a finalidade de apresentar um panorama da capoeira, o texto traz aspectos dos movimentos do jogo, da corporeidade, das diferenças regionais e suas interações com os capoeiristas e as vestimentas. Ainda que o texto não erre nas informações mais específicas, falha ao generalizar o jogo e objetificá-lo, tratando de maneira superficial a importância do mesmo no aspecto cultural afro-brasileiro.

A capoeira é uma manifestação autenticamente afro-brasileira, ainda que variados elementos do jogo tenham sido influenciados por movimentos corpóreos africanos. Assim, não é uma representação cultural, pois, sendo viva e praticada, é estabelecida como manifestação cultural – que pode, e eventualmente, se transforma ao longo do tempo. Portanto, é caracterizada como um jogo, mesmo que envolva dança e música em muitos momentos. O jogo só se inicia depois de cantada a ladainha, espécie de história cantada da capoeira e que carrega a história da capoeira na afirmação da ancestralidade africana no Brasil. De forma geral não há regras quanto à vestimenta, deixa-se a cargo do Mestre da capoeira decidir a melhor forma de como os capoeiristas se vestirão. Por ser uma manifestação cultural viva, está em constante mudança e transformação. Alguns grupos simplesmente não colocam rótulos no estilo de jogo que fazem, outros sim. Pode-se analisar que existe um distanciamento grande entre a manifestação cultural capoeira e os autores do texto. Seria mais adequado pesquisar em mais de um Website e/ou entrevistar Mestres de capoeira e capoeiristas para que não houvesse dúvidas e não passasse uma noção superficial desse Patrimônio Cultural Brasileiro desde 15 de Julho de 2008. Por último, seria uma premissa dizer ou deixar aconselhado ao professor o aprofundamento da capoeira na história do Brasil. Vinda junto aos negros escravizados, a capoeira foi fonte de resistência e afirmação da cultura afro-brasileira, a qual o Brasil pouco ainda conhece. Muitos pontos poderiam ser abordados a partir de sub tópicos pós-texto,

onde ficaria a cargo do professor qual seria o mais adequado, dependendo do aluno e de suas preferências pedagógicas.

A educação, segundo Apple, nunca é neutra, e sim, parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de algum grupo acerca do conhecimento legítimo. O conhecimento está organizado por quem tem autoridade para transmiti-lo e assim, diretamente relacionado à maneira como subordinação e domínio são reproduzidos e eventualmente alterados na sociedade. Ainda segundo Apple (sem data) *apud* Bourdieu:

A negação da alegria simples, tosca, vulgar, venal, servil – em uma palavra, natural – que constitui o sagrado ambiente da cultura, implica a afirmação da superioridade dos que conseguem satisfazer-se com aqueles prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos e distintos que são eternamente vetados aos profanos. É por isso que a arte e o consumo cultural são predispostos, consciente e deliberadamente ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais.

Apple reforça que para que exista uma coesão educacional numa sociedade (por exemplo, a brasileira), tão heterogênea e marcada por distribuições desiguais de poder, é necessário que reconheçamos abertamente desigualdades e diferenças. Segundo ele, “O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como objetivo. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Por consequência, essa mesma cultura e história não serão homogeneizadas, assim, como também não homogeneizará alunos e professores. Enfatiza também a importância de se preservar repertórios culturais e posicionamentos sociais diferentes, na corrente de uma pedagogia democrática.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais têm feito editais de convocação para seleção de livros didáticos do Ministério da Educação (MEC) que combatam a disseminação de conteúdos preconceituosos e discriminatórios em livros de Língua Portuguesa, buscando “uma contribuição para a construção

da cidadania”, proibindo-os de veicular preconceitos, sejam eles de cor, condição socioeconômica, gênero, etnia, linguagem e outras forma de discriminação; Da mesma forma, o documento apresentado voltado às línguas estrangeiras enfatiza que a língua estrangeira e seu ensino traz consigo a forma de como as pessoas atuam em sociedade por meio também da palavra, “construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta” (Oliveira, 2008, p. 97-100). O livro didático funciona como representação de um mundo, carregando situações, crenças e códigos de conduta. Neste sentido, se apresenta em via de mão dupla. Por um lado, reproduz o que pensa e age uma sociedade, ou um grupo hegemônico nela inseridos. Por outro, o livro tem a obrigação de ser crítico, capaz de apresentar soluções do que a sociedade objetiva ser.

O livro didático também pode (e deve) ser capaz de questionar valores bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona, não apenas acerca das políticas educacionais, mas também com relação a outras questões tão díspares e complexas, que permeiam a sociedade contemporânea, tais como o direito de acesso à escola, a busca pela igualdade de gênero, a propriedade intelectual no ambiente digital, o desenvolvimento de habilidades referentes à avaliação de fontes da Internet e utilizadas em materiais instrucionais, ou o desenho de materiais instrucionais com base hipermidiática, dentre outras (Oliveira, 2008, p. 97-100).

APÉNDICE C

APÊNDICE C

Análise de material: Brasileiros e suas profissões

Analisaremos um exercício didático do anexo E da página 143 deste mesmo trabalho, em que relaciona texto e imagens. O objetivo do exercício é associar 6 pequenos parágrafos com 6 imagens diferentes de brasileiros. Dentre as classificações dos 6 textos, primeiramente está apresentada a profissão de cada um. Em ordem numérica:

1) Estudante; 2) vendedor; 3) empresário; 4) guia turístico; 5) atriz; 6) Trabalhador.

Fazendo o que o exercício pede que seja interligar imagem e texto através da figura de cada ator com a sua representação textual, somos capazes de observar que: A primeira, a terceira e a quarta figuras são pessoas brancas e não por acaso, correspondem às profissões de maior prestígio social, respectivamente: estudante, atriz e empresário. A segunda, quinta e sexta figuras, aparecem somente homens, todos negros ou pardos, representando respectivamente: o vendedor, o guia turístico e o trabalhador. Pautando o aspecto da língua estrangeira em geral, onde os alunos em sua maioria não conhecem profundamente a sociedade a qual estão a aprender a língua, são esses mesmos alunos mais suscetíveis e vulneráveis a influência de aspectos ideológicos, sociais, políticos e principalmente subjetivos. A sala de aula se encontra no estágio de formação de um sistema de valores, objeto sensível a tendências e estereótipos. No caso acima mencionado, seriam necessários filtros mais refinados da representação da sociedade brasileira.

Para Oliveira (2008), é justamente nesse ambiente sócio cognitivo que o livro didático atua e é mais incisivo. Dentro do projeto pedagógico reforça o pensamento crítico, estrutura filtros, detectando avanços ideológicos, além de informar escolhas que precisam ser feitas.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 7).

É essencial que a instrumentalização do livro didático não decorra em posturas discriminatórias que cristalizem raça, formas, modos de ser e de viver. Na sociedade contemporânea, no presente trabalho entendemos que uma postura ética aumenta a reflexão, refaz práticas discursivas de modo a todos exercerem seu papel de cidadãos e cidadãs. Assim, cria um pano de fundo para aprofundar a análise do discurso de livros didáticos capaz de, segundo Luke *apud* Oliveira “documentar como o mundo é retratado, de que modo as ações humanas, biológicas e políticas são representadas, sancionadas e avaliadas nos textos oficiais de instituições educacionais”.

Na leitura de Fairclough (*apud* OLIVEIRA, 2008), em que aborda as relações sociais, o conhecimento, as identidades e as relações de poder construídas no dia a dia por meio de textos verbais e não verbais. O outro ponto é no segmento de promover um letramento crítico, permitindo aos alunos ter a capacidade de analisar, perceber e interferir na construção dessas relações entre grupos desiguais.

Entendemos, acompanhando a literatura, que conceitos e representações do mundo nada mais são do que um ciclo vicioso de modelagens e reverberações da sociedade onde se incluem. A ordem neoliberal, que impera no mundo ocidental atualmente, por exemplo, privilegia e reproduz desigualdades e tende a minimizar ou enfraquecer grupos cujo espaço político e econômico ainda é pouco expressivo, como as mulheres e outras minorias (negros e indígenas) (Oliveira, 2008, p. 97-100).

Fairclough (1996) sugere a conscientização crítica do discurso em substituição à conscientização crítica da linguagem, pois o discurso inclui outras formas, como a Semiótica, assim como a linguagem. A consciência “[...] é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1996 *apud* Santos, 2013). Assim, a conscientização deve ser convertida em ação, em prática. Santos (2013) usa a palavra *empoderamento* para estabelecer a ação de utilizar o poder fortalecido através dos aprendentes/alunos de questionarem as práticas linguísticas e discursivas, para atingir uma prática emancipatória. *Empoderamento* é, pois, uma palavra-chave na CCD e pode ser compreendida como “[...] o processo pelo qual aprendizes se tornam conscientes de quais são as convenções [sociais dominantes], de onde elas vêm, quais são seus prováveis efeitos e como os/as aprendizes se sentem em relação a esses efeitos” (CLARK, 1992, p. 118 *apud* Santos, 2013).

APÉNDICE D

APÊNDICE D

Análise de material: Série de textos sobre a História do Brasil

Do descobrimento à Independência: Parte 1

De maneira objetiva e resumida, o texto no anexo F da página 145 aborda os acontecimentos desde a chegada dos portugueses ao que chamamos hoje de Brasil, em 1500, até a Independência, proclamada por Dom Pedro I, 1822. O terceiro parágrafo tenta dar conta da escravização dos africanos e como viviam naquele período. Há de se fazer uma correção primeiramente na frase “aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil”. Partindo do pressuposto que os negros africanos eram pessoas livres em seus países e que eram trazidos da África até o Brasil para trabalharem como escravos, a frase deveria ser “aproximadamente 3,5 milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil para serem escravizados nas lavouras de cana de açúcar, por exemplo”.

Schultz é relatado por Silva (2009) propondo a existência de representações sociais e generalizações, chamadas de senso comum. São elas conjuntos de generalizações, formalizações e abstrações construídas no dia a dia.

Para Bourdieu e Bakhtin (*apud* MINAYO, 2003, P.103), as mesmas representações sociais são apresentadas por meio da fala como expressões da condição de existência. Para Bourdieu, a palavra é símbolo por excelência da comunicação e traz consigo condições estruturais, normas, símbolos e valores, reproduzindo as representações e todo esse aparato sistêmico de determinados grupos sócias em condições históricas, sociais, culturais e econômicas. Neste sentido, a fala ao mesmo tempo em que é campo de expressão das relações sociais e suas lutas, é também, agente sofredor do efeito dessa luta.

A educação formal do português como língua estrangeira é formada em parte pelo livro didático, tendo grande relevância na formação de cidadãos críticos, políticos e sociais. Torna-se fundamental que nós, educadores reflitamos sobre as formas que reforçam estereótipos, desigualdade e desinformação. Entretanto, sabemos que esse tema causa ainda um flagrante mal-estar, pois, em geral, há

certa negação em aceita-las como parte de um processo constante de exclusão de grupos raciais.

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (Cavalleiro, 2001, p. 107).

APÊNDICE E

APÊNDICE E

Análise de material: Série de textos sobre a História do Brasil

Do Império À República: Parte 2

No texto do anexo G da página 147 deste trabalho, há um resumo dos pontos históricos e políticos mais importantes do século XX no Brasil. Porém, podemos apontar logo no primeiro parágrafo, a omissão de um dos processos sociais e avanços históricos mais importantes do Brasil: a Abolição da escravidão. Como já dito anteriormente neste mesmo trabalho, a Proclamação da República um ano antes da abolição não é fato isolado e traz consigo questões políticas e econômicas para mudanças tão profundas no processo de construção do país.

Novamente, por mais que os livros tenham a tendência de mostrar um país homogêneo, em que o sentimento do brasileiro é de pertencer a uma mesma etnia, traz também uma contradição muitas vezes despercebida, como a crença de que vivemos em um Brasil sem discriminação e racismo. É possível enxergar que prevalece a representação de brancos em detrimento dos negros, indígenas e mestiços. Traço marcante de um resquício do período colonial da distância entre os trabalhadores de cor e os dominadores europeus à época.

Na visão de Apple (sem data, p. 07), Consumindo o outro – branquitude e batatas fritas:

Esta invisibilidade é crucial. Há uma geografia social da *branquitude*. Sob muitos aspectos, branquitude é um conceito espacial. Nesse caso, ela implica viver uma vida intimamente conectada de maneira identificável à dinâmica internacional que tem alterado tão radicalmente as relações econômicas políticas e culturais, em muitas nações. Não está, necessariamente, baseada numa escolha consciente. Ao contrário, ela está profundamente cimentada nas nossas compreensões do senso comum, da vida cotidiana. Compramos nossas roupas, comemos nossa comida e fazemos o que fazemos de um modo que naturaliza as relações sociais e econômicas que realmente criaram as condições para a produção e o consumo dessas roupas e dessa comida. A branquitude, pois, é uma metáfora para o privilégio [...].

APÊNDICE F

APÊNDICE F

Análise de material: Série de textos sobre a História do Brasil

O Brasil contemporâneo: Parte 3

No texto da figura do anexo H, apresentado neste trabalho da página 149, diante da análise, o povo afro-brasileiro não é citado em nenhum momento. O pós-abolição e as leis criadas desde então deixaram marcas nas comunidades negras brasileiras e na sua relação com o resto da sociedade. Apesar de pontuar as desigualdades sociais, o texto não especifica quem são e como isso de fato aconteceu. Falar do Brasil contemporâneo sem citar a população negra em seus diversos aspectos como, o Movimento Negro Brasileiro, a criação de diversas leis e políticas públicas que tem como objetivo diminuir as desigualdades raciais e sociais, fruto de anos de escravidão, a releitura do lugar do negro na sociedade brasileira, o mito da democracia racial e como ele nos atinge negativamente até hoje, por impulsionar teorias de senso comum, etc.

Dito isto, podemos concluir que a dinâmica racial está historicamente institucionalizada com formas coloniais e neocoloniais. Na visão de Apple (sem data, p. 05), Consumindo o outro – branquitude e batatas fritas:

Como educadores, estamos envolvidos numa luta em torno de significados. Entretanto, nessa sociedade, como em todas as outras, apenas certos significados são considerados legítimos, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se conhecimento oficial. Isso não é uma coisa que simplesmente acontece. Nossa sociedade é estruturada de tal modo que os significados dominantes têm mais possibilidades de circular. Esses significados, obviamente, serão contestados, serão resistidos e algumas vezes serão transformadas, mas isso não diminui o fato de que culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas.

APÊNDICE G

APÊNDICE G

Análise de material: Apresentando as características físicas na aula de PLE

Na página 151 é apresentado o anexo I, figura da apostila de português para estrangeiros da Universidade Federal de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, apresentam-se as nacionalidades em português e alguns adjetivos tanto físicos como comportamentais. Assim como nesta apostila, as características físicas abrangem também a nome das cores da pele. Não há uma observação sobre uma dúvida comum que surge dos alunos em relação às palavras 'negro' e 'preto'. Essa dúvida comum e a questão das nomenclaturas de raça e cor de pele abrem espaço para uma possível discussão do professor sobre a mestiçagem brasileira. Neste sentido, podem-se adicionar aos adjetivos físicos, as palavras preto e pardo. Segundo o IBGE, 42,7 % da população brasileira se consideram branca 46,8% se consideram parda, 9,4% preta e 1,1% indígena. Os pretos e pardos são classificados como população negra, formando assim 56,2% da população, ou seja, a maioria. Não é necessário o aprofundamento da questão da cor no Brasil neste momento da aula, mas explicar as variações de nomenclatura, o motivo de elas existirem e a sua importância para a identidade dos diferentes povos é essencial em um projeto educacional democrático e inclusivo.

Na mesma apostila, a atividade de fixação do anexo K da página_, com o intuito de aprofundar e fixar os termos há esta atividade que propõe que os alunos descrevam dois grupos com características físicas diferentes. Temos ao lado direito, a imagem da Madonna, cantora britânica e à esquerda, o grupo coreano BlackPink. Nenhuma dessas imagens faz jus a qualquer identidade nacional brasileira. Pode-se notar certa superficialidade na composição da atividade e da ideia sobre o tema. Um material de uma universidade federal deveria propor uma postura mais crítica que favoreça a diversidade cultural brasileira, aumentando a reflexão e a conscientização de práticas discursivas como professores, educadores, membros da sociedade e até como consumidores.

Na perspectiva de Fairclough (*apud* OLIVEIRA, 2008) esse enfoque se dá primeiro como desconstrutivo, em que as relações sociais, as identidades e as relações de poder são construídas através de textos verbais e não verbais. No segundo momento, o trabalho seria construtivo, onde seria necessário expandir o letramento crítico nos currículos escolares, onde os alunos pudessem enxergar as construções sociais a partir de certas desigualdades pelas relações de poder.

Entendemos, acompanhando a literatura, que conceitos e representações de mundo nada mais são do que um ciclo vicioso de modelagens e reverberações da sociedade onde se incluem. A ordem neoliberal, que impera no mundo ocidental atualmente, por exemplo, privilegia e reproduz desigualdades e tende a minimizar ou enfraquecer grupos cujo espaço político e econômico ainda é pouco expressivo, como as mulheres e outras minorias (negros e indígenas) (Oliveira, 2008, p. 97-100).

Silva (2010) aponta o silêncio como discurso ativo na construção de sentidos. Essa estratégia se mostra em quatro formas no discurso racista como o silêncio sobre a cultura afro-brasileira, o silêncio como estratégia para esconder desigualdades, o silêncio do negro como ser existente, causando assim sua invisibilidade e o silêncio sobre a branquitude, onde o branco é o normal e o padrão a ser seguido. O currículo escolar do Brasil silencia a cultura afro-brasileira enquanto nega o histórico discriminatório em todos os aspectos sociais.

APÉNDICE H

APÊNDICE H

Análise de material: Racismo e sexismo no exercício de português

Na página 157, o anexo L foi retirado da apostila da Rede Schola-SP, escola de idiomas. Esse material é usado pela Rede Brasil, órgão interno do Ministério das Relações Exteriores dentro do Itamaraty.

Na página desta apostila podemos observar o exercício de subjuntivos a serem completados pelos verbos entre parênteses no início de cada frase. A frase número dois é: “Se ela alisasse o cabelo, ela _____ (ficaria) mais bonita”. Fazendo uso da subjetividade, analisamos que o autor da frase entende como bonito ou belo somente o cabelo liso, e que cabelos crespos ou cacheados não o são. Mais uma vez podemos notar no livro didático, um dos instrumentos pedagógicos mais importantes no ensino, a forma preconceituosa em que o que não é branco é retratado. Além de ser constrangedor para estudantes não brancos de português como língua estrangeira precisarem lidar com esse tipo de material, é outra forma estereotipada de inferiorizar a população negra brasileira.

O poder sobre o grupo que se trata de trazer à existência enquanto grupo é, a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade, e ama visão idêntica da sua unidade (Bourdieu, 1989, p. 187).

Para Bourdieu o reconhecimento do ser, muitas vezes passa pelo outro, na sua própria luta pela identidade “o poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objetificação e a oficialização de facto que a nomeação pública realiza à vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo o impensável a particularidade que está na origem do particularismo; e a oficialização tem a sua completa realização na manifestação, ato tipicamente mágico pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna visível, manifesto, para os outros grupos e para ele próprio [...]”.

Nessa perspectiva, o grupo atesta sua existência como grupo reconhecido e que aspira à institucionalização, ainda segundo Bourdieu. Representação e vontade são formadoras também do mundo social, onde existir ao nível social é ser percebido e reconhecido.

Como é possível que a educação mude alguma estrutura social se a educação se encontra nela inserida? Como cobrar do professor uma educação inclusiva se o professor não é incluído? São necessários outros vetores de mudança além da educação, atuando ativamente neste processo de transformação. Assim, a educação “que muda o mundo” é um ponto questionável neste processo de mudança social. Os educadores necessitam estar em alerta para uma leitura crítica dos materiais e sempre propor aos alunos a mesma reflexão sobre os conteúdos que lhe são distribuídos. É por meio das expressões linguísticas que as situações do dia a dia, do cotidiano são reveladas, e junto a elas as visões de mundo em relação aos hábitos, às pessoas, etc. Este discurso também remete a construções históricas e sociais que fazem parte do momento presente na história do Brasil, abrindo discussão em diversas áreas sociais. O estudioso francês Bastide, que durante alguns anos lecionou na USP (Universidade de São Paulo), assim se pronunciou: “a arte afro-brasileira é uma arte viva, não estereotipada. Mas na sua evolução até as últimas transformações, ela vem preservando as estruturas tanto mentais como puramente estéticas da África” (MUNANGA, 2005, p. 126).

APÊNDICE I

APÊNDICE I

Análise de material: O mulato

No anexo M da página 159, o mulato, segundo o livro, é o cruzamento racial mais comum no Brasil. Apesar de citar que ser mulato era sinônimo de abuso sexual das mulheres negras escravizadas no período escravocrata, deixa de pontuar as problemáticas existentes até hoje em relação à fetichização das mulheres negras, fruto justamente dessa herança de mulher brasileira como objeto de prazer de estrangeiros.

A última frase “Hoje, o mulato é um símbolo cada vez mais numeroso da beleza brasileira” encontra alguns problemas. O primeiro é simplificar o mulato como símbolo de beleza brasileira, ou seja, fruto de atração física e exótica do que há no Brasil. Quando na verdade, claramente o mulato é excluído das *mídias*, da publicidade, universidades, cargos públicos e políticos. Isso acontece em parte por causa do pensamento historicamente eurocêntrico que se instalou no Brasil desde a colonização. Gilberto Freyre, sociólogo que já citei no início deste trabalho, defendia o mulato como parte da conciliação entre os senhores de engenho brancos e os negros escravizados.

Por outro lado, o eurocentrismo histórico não deu oportunidades sociais para os pretos e mulatos no Brasil no pós-escravidão.

Outro problema é que há anos o termo mulato vem sendo questionado, justamente pela etimologia da palavra. Há duas versões: a latina e a árabe. Segundo a etimologia árabe, teria origem na palavra árabe *muwallad*, ‘mestiço’, derivada de *walada*, gerar, parir, seja diretamente, seja através da palavra *muladi*, aplicada a cristãos convertidos ao Islã durante a dominação árabe na Península Ibérica. Quanto ao português, mula designa a reprodução entre cavalo e jumenta/burra. Mulato então é o hibridismo, o cruzamento de duas raças diferentes – negro e branco. Termo extremamente pejorativo historicamente, pois foi um termo usado pelos senhores de engenho. Hoje, a discussão continua no Movimento Negro. Alguns grupos acreditam que seja importante continuar a usar o termo como forma de resistência e como forma de ressignificação da palavra, visto que foi usada em várias representações artísticas por décadas, como letras

de música, poemas, sambas-enredo, etc. Outros abominam totalmente o termo, por seu cunho escravocrata e hostil.

Para as mulheres negras brasileiras, ser chamada de mulata no século XX era sinônimo de beleza, onde o fenótipo negro era intrínseco ao que era tentador perigoso, “da cor do pecado”. As mulatas que instigam a sexualidade dos homens brancos puros. Porém essa denominação escondia profunda objetificação da mulher negra. Enquanto sexualizadas em revistas, programas de auditório, eram totalmente excluídas e marginalizadas em outros âmbitos sociais, como o acadêmico, o político e o intelectual.

Porém quando raça, gênero e classe cruzam com as estruturas históricas de dominação a representação sustentada, objetificada e sexual das mulheres contribui ao controle sócio político da nação e seu povo como um todo. Como muitos brasileiros têm descoberto o marketing do Brasil como o paraíso de carnaval perpétuo e a projeção concomitante da mulata como o centro de tal imagem engolfa o Brasil em maneiras ainda por desconstruir [...] Nos últimos vinte anos a condição de mulata virou ainda mais mutável como um aspecto do capitalismo contemporâneo e o aumento do marketing internacional do Brasil como um país de festa permanente. Se na era da plantação colonial o conceito da mulata estava ligado aos processos étnicos como uma consequência da sociedade escravocrata a profissionalização atual tem feito esta designação mais complexa, já que não é ainda meramente marcada por identidade racial (GILLIAM, p. 6, 1995).

APÊNDICE J

APÊNDICE J

A Competência Comunicativa Intercultural No Modelo De Byram

A figura do anexo O, apresentado na página 163 é subdividida em mais cinco categorias:

- Conhecimento do Outro e de si próprio, dentro das práticas e grupos sociais;
- A capacidade de interação;
- Relacionar-se com práticas culturais do Outro com a sua própria cultura;
- As atitudes, como o interesse com o Outro e sentimento de empatia;
- Consciência cultural de comportamento do Outro e da sua própria cultura; e eventualmente a transformação e mudança de visão da identidade perante a perspectiva do Outro.

Quando observamos o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é frequentemente ignorada a língua/cultura maternas do aprendentes. Ainda assim, é necessário que os professores tenham uma abordagem comunicativa cultural numa perspectiva de transformação da identidade a partir do contato com o Outro. Para Fleuri (*apud* TEIXEIRA, 2013, p. 91) a consciência de si e da própria realidade social é favorecida através do encontro com o outro das mais diversas formas e principalmente de outras culturas. Neste novo ponto de vista, posiciona-se, ainda que momentaneamente à tentação de exprimir juízos, à busca da diversidade do Outro. Ainda segundo Fleuri, descentralizar o ponto de vista de si anteriormente, permite olhar seu mundo a um olhar diferente, desbanalizando o não só a sua própria cultura, mas a do Outro.

[...] a língua é o instrumento de mediação entre o Eu e o Outro e a auto percepção cultural é a visão do aprendente sobre a sua própria cultura baseada em crenças, valores e comportamentos, enquanto que as pressuposições culturais referem-se ao conhecimento correspondente ou não à realidade da cultura alvo, assim como experiências, sentimentos e opiniões acerca da cultura estrangeira [...] (Teixeira, 2013, p. 92).

A proposta de educação popular criada por Freire implica neutralizar questões de conflito, procurando exprimir juízos, desbanalizar a realidade em que vive sob um olhar diferente, capaz de compreender a relatividade da cultura de origem. É papel do professor de língua estrangeira mediar os conflitos e evitar cisões culturais, promovendo relações de reciprocidade. É a reciprocidade uma parte importante da educação popular de Freire, intervindo em conflitos de estruturas sociais e culturais, principalmente entre grupos sociais de países do norte e do sul do mundo. No caso, o estereótipo que pertence a uma cultura superior, e o que se pretende é desenvolver uma consciência crítica sobre si e dos que são inferiorizados, a autoestima para olhar para si e expressar-se livremente, alimentando as relações reciprocidade em contextos socioculturais.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 1970, p. 33).

A consciência crítica cultural é assumida na CCI como uma educação política, avaliando as práticas e produtos da sua própria cultura e da cultura do Outro. Segundo o Conselho da Europa, (2001, p. 150), é o que se compreende “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”. A partir do momento em que aluno reflete sobre a cultura de origem e a estrangeira, alcança:

- A capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- A sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- A capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- A capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

APÊNDICE K

APÊNDICE K

A concepção bancária da educação por Paulo Freire

Em seu livro, pedagogia do oprimido, Freire descreve como tem visto a educação, em qualquer um de seus níveis e espaços econômicos. Para ele, a educação e o ensino têm sido fundamentalmente narradores e dissertadoras. Como educação narradora, ela se petrifica, sendo valores ou dimensões concretos da realidade. Coloca os educandos como ouvintes e os professores como sujeito.

O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1970, p. 37).

Neste sentido, a sonoridade da palavra é a única coisa que importa, e não sua ação transformadora. A memorização mecânica do conteúdo narrado transforma os alunos em recipientes, enchidos pelo professor. A educação se torna, então, um ato de depositar. Ao invés de comunicar-se, o professor faz comunicados, onde os alunos recebem as informações, memorizam e a repetem. Eis a concepção bancária da educação, onde a ação dos alunos está somente em receber aquilo que lhes foi oferecido. Nesta visão destorcida da educação, como podem os alunos enxergar o Outro? Como mediar conflitos interculturais? Como perceber nas microrrelações, as questões sociais da língua que está aprendendo? A rigidez da posição do professor diante de complexas construções sociais dentro e fora de sala de aula acaba por negar a própria educação e o conhecimento como processos de criação, transformação de si e do Outro. Para Freire (1970, p. 45) "a educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado,

solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Para Matos (2004), a CCI é apresentada como uma rede complexa de onde existem três componentes diretamente associados: afetividade, cognição e praxes. Como componentes interdependentes, onde remetem uns aos outros, completam-se com uma dinâmica recursiva. A parte afetiva é o componente mais fundo da CCI, estando no domínio psicológico do sujeito, e muitas vezes inconsciente a base da competência. O componente cognitivo está no nível intermediário, onde o conhecimento de si mesmo e do outro é imprescindível para quaisquer interações socioculturais. A parte praxeológica é a ponta dessa triangulação, sustentada pelos dois primeiros componentes. As habilidades e capacidades de interagir e evidenciar as dificuldades dessa interação são componentes praxeológicos essenciais.

O desenvolvimento da CCI afigura-se como um processo contínuo, permanentemente em (re/des) construção, consoante as experiências de aprendizagem (formais e não formais) e os contatos interculturais do indivíduo. Por outro lado, trata-se de um processo recursivo, uma vez que, a cada nova aprendizagem ou experiência, o comunicador intercultural reformula e/ou alarga o seu repertório plurilingue e pluricultural, em dinâmicas espiraladas, recursivas e ecológicas do desenvolvimento da CCI (Bronfenbrenner, 2002; Morin, 1999, 2008 apud Matos, 2004).

As dinâmicas de desenvolvimento são dependentes das experiências pessoais de cada sujeito e que acabam por ajudar o caráter pessoal intrínseco a esta competência. O repertório do sujeito e sua própria representação social são estimulados a serem salientadas na perspectiva intercultural. O sujeito como centro cognitivo e afetivo, onde aponta sua presença e desempenha um papel ativo na coconstrução de sentidos dentro da interação e da construção de sentidos, dentro da sala de aula.

APÉNDICE L

APÊNDICE L

Em Foco: História, produção e memória do livro didático

As pesquisas dos últimos anos apontam que a maior influência na produção de livros didáticos são editores de livros didáticos, burocratas, pessoas ligadas ao Programa Nacional do Livro Didático e à assistência social. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais atuaram e continuando atuando para que a adoção de séries governamentais visem a eliminação de discriminações raciais e sociais na produção de livros didáticos.

Silva (2002), em seu estudo sobre Representação de negros e brancos em livros didáticos aponta que “O principal resultado deste grupo de pesquisas foi a percepção de que as manifestações de preconceito e discriminação em geral se apresentam de forma velada ou “implícita”. Raramente se apresentavam de forma aberta, como hostilidades diretas ou defesa da “inferioridade natural” dos negros. Desde então, as pesquisas passaram a lidar com as ideias de racismo explícito e racismo implícito”. Historicamente, enquanto personagens brancas são retratadas em inúmeras atividades ocupacionais, quase sempre de maior prestígio e poder, os negros são retratados de maneiras limitadas, em funções socialmente mais desvalorizadas ou posição coadjuvante. Ainda segundo uma pesquisa da década de 1990, especificamente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, houve mudanças de objetificação positiva na representação dos negros. Entretanto, existia ainda, a baixa aparição dessas personagens e um tratamento generalizante, em que não parecia haver espaço para a diferença. Tais ocorrências levaram à conclusão que “os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da década de 90 continuam visibilizando o negro” (SILVA, 2001, p. 157).

Apontamentos finais

Esmeralda Negrão, em 1987, já discorria sobre livros didáticos na escola. Segundo a autora, várias pesquisas americanas apontavam para livros didáticos

destinados às crianças brancas. Além disso, observaram-se de pesquisadores brasileiros distorções de fatos históricos e a ausência justificativamente confiável para a escravidão negra no Brasil. Nesses livros, também era dada a ideia de que o escravo era considerado membro da família em parte, além do esquecimento de personagens históricos e culturais positivos no Brasil como Luís Gama e Machado de Assis. Conclui-se que a educação não é um agente em si de integração cultural. Ao contrário, mantém uma hierarquia social em que a barreira definida pela cor da pele é reforçada por novos mecanismos excludentes socialmente e por uma estrutura segmentada, em parte implantada pelo capitalismo industrial da América Latina.

O Movimento Negro do século XIX e XX veem dando ênfase na questão da Educação e denunciando sedimentações de papéis sociais subalternos e o reforço de estereótipos racistas no que tange ao livro didático. O grupo negro é constantemente cristalizado ou inferiorizado, segundo Souza (sem data), empobrecendo em ambos (negros e não negros), o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural.

Chama-se a atenção para a ausência de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e da história de povos africanos no período anterior ao sistema escravocrata. Reavaliar os enunciados e a maneira como o segmento negro é apresentado em livros didáticos, festas comemorativas, debates acadêmicos e cartazes. Representa também, o silêncio sobre a questão racial na escola.

APÊNDICE M

APÊNDICE M

A prática possível: Uma aula de PLE mais diversa, inclusiva, decolonial e antirracista.

Em 1996, a Lei número 10.639 – lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional que inclui no cenário educacional brasileiro os estudos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, nas redes públicas e privadas escolares. Como manutenção de lutas da sociedade civil pela reparação histórica, em 2004 foi aprovada pelo CNE – O Conselho Nacional de Educação, a Resolução I, pautou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Para além da Lei acima citada e da Resolução do Conselho Nacional, que são garantias de direito à educação e respeito a diferença, precisamos analisar os limites da lei para a implementação da mesma em sala de aula. A execução de uma lei varia e depende da sua aplicação por aqueles a quem ela se destina – professores, coordenadores, além da aceitação tanto dos alunos quanto da sociedade. Para Michaliszyn (2014), falamos de uma intervenção histórica brasileira, onde necessitamos aprender que o outro é o que não somos, evidenciando assim, nossas raízes, abrindo espaço para reconhecer as contribuições culturais vindas de povos diferentes e de étnicas que fazem parte da identidade dos povos brasileiros. Segundo o mesmo autor, “a lei exige um novo olhar sobre nós mesmos”. Como uma educação historicamente etnocêntrica, é preciso salientar que a Lei a Resolução confronta as práticas e o imaginário racial presente estruturalmente no funcionamento da sociedade e da educação brasileira. As relações étnico-raciais em aulas de português língua estrangeira exigem de nós professores um profundo processo de reflexão sobre nós mesmos e as relações estabelecidas pela sociedade atual.

APÊNDICE N

APÊNDICE N

PCN no Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil tem o objetivo de contemplar as orientações curriculares que propõe a abordagem da pluralidade cultural. Assim, na teoria, possibilita o conhecimento do patrimônio étnico cultural brasileiro, reconhecendo a própria cultura e enriquecendo a vivência da cidadania. Os PCN, ainda que não sejam impostos obrigatoriamente, apontam a necessidade de um currículo escolar mais atual. A aplicabilidade dos PCN nas salas de aula e nos projetos pedagógicos é importante, porém insuficiente se não for combinada com outros esforços de formação, informação, pesquisa, e sensibilização para tratar de temas relevantes como a sexualidade, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente, e as questões étnico-raciais. Deste modo, pode oferecer diretrizes político-educacionais e preparar propostas para unidades escolares e educadores a não se deterem a leituras superficiais sobre as diferenças e pluralidade de experiências. Os professores, grande parte deles, sem preparo para lidar com as questões raciais, podem a partir das PCN, tratar a questão racial como para além de um conteúdo de artes ou história, como um caráter efêmero, sem enxergar uma abordagem transversal e contínua.