



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- PPGEn



**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING,
VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Agno Ferraz Silva

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Autor: Agno Ferraz Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Agno Ferraz Silva e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 06/04/2023

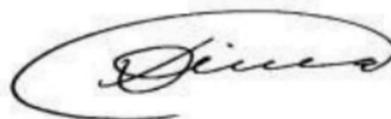
COMISSÃO AVALIADORA



Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (Orientadora)



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)



Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB)

S578r

Silva, Agno Ferraz.

Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua Inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista - Ba. / Agno Ferraz Silva, 2023.

189f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 155 - 165.

1. Língua Inglesa. 2. Lei 10.639/03. 3. Educação antirracista - Ensino fundamental. 4. Saber local I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 420

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico esse trabalho a todos meus professores, e a esse incluo meus pais que foram e ainda são meus primeiros mestres, meus familiares e amigos com os quais aprendi muito, meu professores do ensino básico e acadêmico que me permitiram sair do analfabetismo e me trouxeram ao nível de mestrando, a minha esposa e meu filho com quem aprendo muito a cada dia e àquele que considero o maior de todos os professores, Deus que permitiu a construção de todo conhecimento que até hoje alcancei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, em qual deposito minha fé e quem me dá forças, sabedoria, e nos momentos em que não consigo superar os desafios, me carrega no colo fazendo que eu alcance lugares onde nunca imaginei chegar.

Aos meus pais Agnozito e Maria, pelo amor carinho e por serem meus primeiros mestres, ensinando-me os caminhos corretos para alcançar meus sonhos, mas sempre pelo meio da honestidade e da verdade.

Aos familiares, pela torcida, e pelo sincero compartilhamento da alegria em cada uma das vitórias em minha vida.

À minha esposa Gleice e meu filho Augusto, quais são a base em que me apoio hoje, por terem compreendido os momentos de faltas em virtude do trabalho e da produção dessa pesquisa, pelo amor e carinho, e por tudo que me ensinam a cada dia.

Aos colegas de Mestrado, com os quais unimos forças para vencer esse desafio acadêmico, pelo apoio e pela parceria.

Ao Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana e ao Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima por toda humildade com que ministram suas aulas e tanto enriqueceram meu conhecimento quando foram meus professores, e pelo orgulho que me dão ao estarem presentes na minha banca. Gratidão!

Aos interlocutores da pesquisa e a toda equipe pedagógica e gestora da escola campo, por depositarem em mim confiança, e contribuírem de grande forma para a produção do presente estudo.

Agradeço aos/meus/minhas amigos/as e colegas do grupo de pesquisa de orientando da Professora Dra. Maria de Fátima, por compreenderem a minha pouca participação no grupo por motivo da carga horária de trabalho, mas por sempre se lembrarem de mim e apoiarem na produção do presente trabalho.

Aos colegas de trabalho, por incentivarem e apoiarem o máximo possível na superação das dificuldades em cursar um mestrado trabalhando sessenta horas em sala de aula sem ter tido direito a licença para o curso.

Agradeço à Coordenação e professores do Programa de Pós-graduação em Ensino-PPGEEn, por permitirem que esse sonho de concluir um curso de mestrado em uma

universidade pública seja possível a pessoas como eu, pardos, moradores da periferia e estudantes de escola pública.

E por fim, agradeço imensamente à minha querida orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, a quem dedico toda minha admiração e carinho pela competência, paciência, por seu imensurável conhecimento e ao mesmo tempo sua grandiosa humildade. Obrigado por ter confiado em mim desde a entrevista de seleção para o curso do mestrado, pelo encorajamento, pelas palavras de apoio e carinho, por nunca desistir de mim e nunca deixar com que eu desanimasse e desistisse.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003, p. 56).

SILVA, Agno Ferraz. **Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA**. Campus de Vitória da Conquista, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, 2023. 189 p. (Dissertação – Mestrado em Ensino. Área de concentração em Ensino, Linguagem e Diversidade)¹

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA tem como objetivo identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nas séries finais do ensino fundamental, da Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA, observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. O objeto de estudo surgiu a partir de reflexões, provocações e questionamentos diante do próprio processo de desenvolvimento escolar do pesquisador em relação à Língua Inglesa, tanto como aluno, que teve toda sua formação no ensino básico em escola pública, quanto como professor de Língua Estrangeira nas redes estadual e municipal de ensino fundamental e médio. Ao longo da vivência em relação à Língua Inglesa, surgiram questões que provocaram inquietações que intrigaram tanto na posição de discente quanto de docente: Questões como a existência de uma exaltação da cultura estrangeira, a falta de valorização do saber local (Geertz, 1997), e pouca aplicação da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as diretrizes para inclusão da obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*” no currículo oficial da rede de ensino (GOMES, 2005; 2011; 2012), inclusive na disciplina de Língua Inglesa. É importante destacar que, muito tem sido discutido em relação às questões étnico-culturais no ensino da Língua Inglesa (MOITA-LOPES, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2009). Toda língua carrega em si uma carga cultural, mas no que diz respeito à Língua Inglesa, que é considerada o latim dos novos tempos (SIQUEIRA, 2005), uma língua global, essa carga cultural que ela traz faz parte de uma cultura também global que pode se adequar como um camaleão a todas as culturas (LEFFA, 2001). A pesquisa de campo, exploratória na Etapa I e descritiva e qualitativa na Etapa II, foi desenvolvida através de entrevista semiestruturada aos professores e formulário fechado e aberto aos professores e alunos, além da observação *in loco*, direta e assistemática e sistemática e conversas informais. Os resultados parciais da indicam que ensino das questões étnico-raciais, através do uso dos saberes locais nas aulas de Inglês auxiliam no processo de ensino-aprendizagem da língua nas series finais do ensino fundamental da Escola Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA ao promover uma contextualização e uma maior aproximação dos conteúdos das aulas com a realidade cotidiana dos alunos e, ao mesmo tempo, contribui para a valorização da cultura Afro-Brasileira e para o combate ao racismo. Esperamos com esta pesquisa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental, que considera a cultura sob a perspectiva do saber local, valorizando os elementos culturais que realmente tem significado representativo para a comunidade escolar em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem é usar a educação das questões étnico-raciais como forma de valorização da cultura afro-brasileira de forma representativa possibilitando que tal comunidade se perceba como pertencente aquele contexto cultural, e, ao mesmo tempo, contribuir para o combate ao racismo cumprindo assim, com aquilo que determina a lei 10.639/03.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Lei 10.639/03; educação antirracista; ensino fundamental; saber local

¹ Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira, DSc, UESB.

SILVA, Agno Ferraz. **Ethnic-racial relations and local knowledge in the teaching-learning process of the English language at the Luther King School, Vitória da Conquista-BA.** Campus of Vitória da Conquista, State University of Southwest Bahia, UESB, 2023. 189 p. (Dissertation – Master in Teaching. Area of concentration in Teaching, Language and Diversity)

ABSTRACT

This research entitled “Ethnic-racial relations and local knowledge in the teaching-learning process of the English language at the Luther King School, Vitória da Conquista-BA aims to - Identify and analyze how ethnic-racial relations and local knowledge are being worked (or not) in the teaching-learning process of the English language, in the final grades of elementary school, at the Luther King Municipal Public School, Vitória da Conquista - BA, observing what the teacher and their students say/speak/think about compliance of law no. 10,639/03 which guides and establishes the National Guidelines for the mandatory inclusion of the Afro-Brazilian History and Culture in the official curriculum of the school system. The object of study emerged from reflections and questions regarding the researcher's own school development process in relation to the English language, both as a student, who had all his training in basic education in a public school, and as a foreign language teacher in the state and municipal primary and secondary education. Throughout the experience in relation to the English language, questions arose that provoked concerns that intrigued both the student and teacher positions: Questions such as the existence of an exaltation of foreign culture, the lack of appreciation of local knowledge (Geertz, 1997), and little application of law n. 10,639/03, which guides and establishes guidelines for the mandatory inclusion of the theme “Afro-Brazilian History and Culture” in the official curriculum of the school system (GOMES, 2005; 2011; 2012), including in the English language subject. It is important to highlight that much has been discussed in relation to ethnic-cultural issues in the teaching of the English language (MOITA-LOPES, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2009). Every language carries a cultural load, but with regard to the English language, which is considered the Latin of the new times (SIQUEIRA, 2005), a global language, this cultural load that it brings is part of a global culture that can adapt like a chameleon to all cultures (LEFFA, 2001 Field research, exploratory in Stage I and descriptive and qualitative in Stage II, was carried out through semi-structured interviews with teachers and closed and open forms for teachers and students, in addition to in loco, direct and unsystematic and systematic observation and informal conversations. The partial results of indicate that teaching ethnic-racial issues, through the use of local knowledge in English classes, help in the teaching-learning process of the language in the final grades of elementary school at the Luther King Municipal School, Vitória da Conquista - BA. to promote a contextualization and a greater approximation of the contents of the classes with the daily reality of the students and, at the same time, it contributes to the appreciation of the Afro-Brazilian culture and to the fight against racism. With this research, we hope to contribute to the teaching-learning process of the English language in the final grades of elementary school, which considers culture from the perspective of local knowledge, valuing the cultural elements that really have a representative meaning for the school community in which it develops. the teaching-learning process is to use the education of ethnic-racial issues as a way of valuing Afro-Brazilian culture in a representative way, allowing such a community to perceive itself as belonging to that cultural context, and, at the same time, contribute to the fight to racism, thus complying with what is determined by law 10.639/03.

Keywords: English language; Law 10.639/03; anti-racist education; elementary school; local knowledge

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Grupos de interlocutores da pesquisa

QUADRO 2 - Cronograma de atividades e instrumentos de campo

QUADRO 3 - Caracterização das professoras interlocutoras da pesquisa da escola Luther King, Vitória da Conquista-BA

QUADRO 4 - Formação e experiência trabalhista dos Professores de Inglês da Escola Luther King de Vitória da Conquista- BA

QUADRO 5 - Idade dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

QUADRO 6 - Naturalidade dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

QUADRO 7 - Resumo da caracterização dos alunos da escola Luther King

QUADRO 8 - Tempo de estudo dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

QUADRO 9 - Tempo de estudo de inglês dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 1 - Nível de conhecimento dos professores de Inglês da Escola Luther King sobre a lei n.10. 639/03

TABELA 2 - Percepção da importância das questões étnico-raciais pelos professores de Inglês

TABELA 3 - Questões étnico-raciais na formação acadêmica dos professores de Inglês da escola Luther King

TABELA 4 - Questões étnico-raciais na formação continuada dos professores de Inglês da escola Luther King

TABELA 5 - Percepção dos professores sobre Questões étnico-raciais no livro didático de Inglês da escola Luther King

TABELA 6 - Percepção dos professores sobre o contexto cultural das aulas de Inglês da escola Luther King

TABELA 7 - Percepção dos professores sobre a presença do saber local nas aulas de Inglês da escola Luther King

TABELA 8 - Percepção dos professores sobre a importância do saber local nas aulas de Inglês da escola Luther King

TABELA 9 - Percepção dos professores sobre a importância do saber local como forma de contribuir com o combate ao racismo.

TABELA 10 - Sexo dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 11 - Religião dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 12 - Cor dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 13 - Etnia dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 14 - Serie/ano dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

TABELA 15 - Nível de conhecimento dos alunos de Inglês da Escola Luther King sobre a lei n.10. 639/03

TABELA 16 - Opinião dos alunos da escola Luther King sobre a presença da cultura afro-brasileira nas aulas de inglês

TABELA 17 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença da cultura afro-brasileira nas aulas de inglês

TABELA 18 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença da cultura afro-brasileira nos livros de inglês

TABELA 19 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença do saber local nas aulas de inglês

TABELA 20 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença do saber local nos livros de inglês

TABELA 21 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre a frequência que o saber local é abordado nas aulas de brasileira inglês

TABELA 22 - Opinião dos alunos da escola Luther King sobre presença do saber nas aulas de inglês

TABELA 23 - Interesse dos alunos da escola Luther King sobre presença saber local nas aulas de inglês

TABELA 24 - Percepção dos alunos da escola Luther King sobre o saber local como forma de combater o racismo.

TABELA 25 - Nível de conhecimento dos professores e alunos de Inglês da Escola Luther King sobre a lei n.10. 639/03

TABELA 26 - Opinião de professores e alunos sobre a importância das questões étnico-raciais nas aulas de inglês

LISTA DE FIGURAS, MAPAS E FOTOGRAFÍAS

FIGURA 1 - Fluxograma de seleção de interlocutores

MAPA 1 - Localização do município de Vitória da Conquista-BA

FOTOGRAFÍA 1- Portão de Entrada da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 2- Imagem aérea da escola Luther King. 1

FOTOGRAFÍA 3- Imagem aérea da escola Luther King. 2

FOTOGRAFÍA 4- Imagem aérea da escola Luther King. 3

FOTOGRAFÍA 5-Turma de oitavo ano da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 6-Turma de nono ano da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 7-Pesquisador e interlocutores da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 8-Entrada da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 9- Encontro com a direção da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 10- Encontro com coordenação e professoras de inglês da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 11-Pátio da Escola Luther King. 1

FOTOGRAFÍA 12- Pátio da escola Luther King .2

FOTOGRAFÍA 13 - Cartaz exposto no pátio da escola Luther

FOTOGRAFÍA 14 - Biblioteca da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 15 - Escultura de um cavalo exposta na biblioteca da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 16 - Caricatura de Luiz Gonzaga exposta na biblioteca da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 17 - Escultura de um cavalo exposta na biblioteca da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 18 - Alunos do oitavo ano selecionadas como interlocutoras da pesquisa

FOTOGRAFÍA 19 - Alunas do nono ano selecionadas como interlocutoras da pesquisa

FOTOGRAFÍA 20 -Sala dos professores da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 21 -Chegada dos alunos da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 22 -Bebedouro na entrada da escola Luther King

FOTOGRAFÍA 23 -Imagem aérea da quadra esportiva na praça ao lado da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 24 -Intervalo no pátio da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 25 -Imagem aérea do intervalo no pátio da Escola Luther King

FOTOGRAFÍA 26 - Conversa entre pesquisador e alunos da Escola Luther King. 1

FOTOGRAFÍA 27 - Conversa entre pesquisador e alunos da Escola Luther King. 2

FOTOGRAFÍA 28 - Saída dos alunos da Escola Luther King

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CNE/CP	Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade estadual do Sudoeste da Bahia

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação, procuramos descrever a minha trajetória de pesquisador enquanto professor pardo, nascido, criado, formado e profissionalmente atuante em uma comunidade periférica de maioria parda e negra² e sua vivência empírica, profissional e acadêmica, que o motivaram a pesquisar sobre as questões étnico-raciais no ensino da Língua Inglesa na escola pública, temática que deu origem ao presente estudo.

Além disso, mostramos um breve relato das dificuldades enfrentadas no percurso de desenvolvimento desta pesquisa e as partes que compõem esta dissertação.

Estudante de escola pública desde o primeiro ano de escola, meu primeiro contato escolar com a Língua Inglesa se deu aos treze anos de idade, após concluir o antigo ensino primário, pois naquela época, assim como ainda é atualmente, o ensino de Inglês da Rede Pública em Vitória da Conquista-BA só era introduzido a partir da quinta série do ensino fundamental, hoje, denominado de sexto ano.

Minha paixão pela Língua inglesa foi quase que imediata. Mas, ao longo dos anos posteriores, ainda como aluno do ensino fundamental, já percebia algo que me incomodava. Embora a ideia de falar e compreender uma nova Língua, e até conhecer um pouco de culturas diferentes me impressionassem, faltava algo que ajudasse em meu aprendizado em sala de aula. Era uma Língua fascinante, mas ao mesmo tempo tão distante. Além das músicas em Inglês que faziam parte do meu gosto pessoal, nada nas aulas de Inglês se aproximava de minha realidade de vida, adolescente morador de um bairro periférico de um município do interior da Bahia.

Embora meu gosto musical e meu fascínio pela Língua inglesa nunca tenham morrido, a motivação para aprender aquela língua foi acabando, a ponto de chegar ao final do ensino fundamental tendo a Língua Inglesa como uma mera disciplina, considerada como uma das menos importantes na escola.

Somente no período do ensino médio, mas não no ensino regular, e sim em um curso de idiomas, a motivação para aprender o Inglês foi retomada. À medida em que desenvolvia a habilidade de comunicação na língua estrangeira, essa língua foi se mostrando um

² Consideramos o sistema de classificação por cor ou raça da população utilizado atualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nas suas pesquisas domiciliares que constam cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena

instrumento para discutir e conhecer mais sobre minha própria realidade e minha própria cultura. O Inglês como língua da globalização se mostrou uma ferramenta que poderia permitir a mudança de mero receptor de conhecimento e cultura, para produtor de conhecimento e divulgador de minha própria cultura para o mundo.

Embora o ensino de Inglês no ensino regular público nunca tenha se aproximado de minhas expectativas, tomei decisão para cursar letras e voltar a minha comunidade como professor de Inglês para tentar trazer aos meus alunos a possibilidade de ver na Língua Inglesa uma forma para valorização de sua própria comunidade e de sua própria cultura.

E, após concluir o curso de licenciatura em Letras modernas e o curso de especialização em Inglês como Língua Estrangeira, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde dei meus primeiros passos no estudo do saber local no ensino de Inglês, fui aprovado em concurso público para a Rede Estadual de Ensino da Bahia e, também, para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Assim, foi possível então me tornar professor de Inglês das duas maiores escolas de ensino público do bairro onde nasci, me criei e ainda moro.

Mas não parei por aí. Após dez anos de experiência docente, percebendo que aquelas questões que me incomodavam como aluno, ainda permaneciam as mesmas nas aulas de Inglês. O presente pesquisador, recém aprovado no curso de mestrado em Ensino, decide pesquisar mais sobre a temática do uso do saber local nas aulas de Inglês. Esta foi mais uma tomada de decisão acertada, pois eu minha orientadora percebemos a relevância desta pesquisa para a Ciência, para a sociedade e para minha trajetória como profissional, professor da língua inglesa em escolas públicas e pesquisador do tema.

Com o auxílio de minha orientadora na busca da delimitação do tema, percebi que conhecer a forma como o uso do saber local nas aulas de Inglês poderia ou não contribuir para o ensino das questões étnico-raciais em uma comunidade de maioria negra e parda se mostrou a temática perfeita, coerente e adequada para o estudo que culminaria na presente dissertação.

Mas a tarefa da pesquisa não foi fácil, assim como toda pesquisa acadêmica e técnico-científica. O presente estudo exigiu muita dedicação por minha parte enquanto pesquisador. Ainda mais por estar trabalhando sessenta horas semanais e sem ter tido liberação de licença para cursar o mestrado. A tarefa foi se tornando ainda mais árdua, porém ainda mais valiosa para mim enquanto pesquisador.

Com um imensurável enriquecimento intelectual alcançado através do curso das disciplinas do mestrado e da etapa exploratória deste estudo onde foi construído o marco teórico da pesquisa, foi possível perceber ainda mais e com maior clareza o quanto as questões étnico-raciais e o combate ao racismo são importantes nas escolas e, principalmente, na sala de aula de uma escola pública localizada em uma comunidade periférica de maioria negra e parda.

O referencial teórico da pesquisa foi apoiado em estudos de autores e autoras que discutem essas questões e aprofundam o conhecimento sobre concepções de currículo (CAVENAGHI, 2009; GOMES, 2012), educação antirracista, relações étnico raciais na escola e leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 no currículo escolar (COUTO, 2000; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2004; JACCOUD, 2008), ensino da Língua Inglesa, (MOITA-LOPES, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2009), interculturalidade (LIMA, 2008; RAJAGOPALAN, 2009), e dissertações tratando da mesma problemática do ensino das questões étnico-raciais no ensino de Inglês da rede pública (CAMARGO, 2012; CONCEIÇÃO 2019) dentre outros, que serviram como embasamento teórico da dissertação.

Saber de que forma o uso do saber local nas aulas de Inglês poderia contribuir, tanto para a aprendizagem da língua quanto para o combate ao racismo se tornou indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, e também para a própria atuação do pesquisador, enquanto professor do ensino básico na rede pública de ensino.

A etapa de campo da pesquisa, embora trabalhosa e exaustiva, se tornou extremamente prazerosa pela receptividade e pelo reconhecimento da importância da temática por parte dos professores e alunos interlocutores da pesquisa na escola-campo, bem como por parte da direção e coordenação da escola que não só se mostraram sensíveis à temática da pesquisa, como solicitaram que, após a conclusão e defesa da dissertação, apresentasse os resultados do estudo para que a escola pudesse usá-la para aprimorar sua forma de ensino.

No entanto, a etapa mais desafiadora da pesquisa foi a etapa descritiva. O desafio de escrever, embora assim como a Língua Inglesa, tenha sempre sido uma das minhas paixões. Uma paixão muitas vezes evitada devido a um distúrbio de ansiedade diagnosticado desde os sete anos de idade, que afeta a minha escrita, pois, quando escrevo um texto, me faz inconscientemente escrever palavras faltando letras e até frases faltando palavras.

Chamado de “taquifemia”, esse distúrbio, na maioria das vezes, causa gagueira. Mas esta eu consegui superar na adolescência. E, em uma minoria dos casos afeta também a

escrita e a leitura do próprio texto produzido. Embora os sintomas não apareçam sempre, eles se manifestam quando estou em momentos de muito estresse ou de muita empolgação com algo ou com alguma ideia.

O fato de afetar a leitura do texto que produzi foi o ponto de maior dificuldade na minha produção textual, pois, além de saltar letras e palavras na escrita, muitas vezes, não pude ser capaz de fazer as correções, pois ao ler meu texto, o distúrbio me faz enxergar as letras e as palavras que faltam, como se estivessem presentes no texto, mesmo não estando.

Por alguma razão, o distúrbio nunca afetou a fala ou escrita na Língua Inglesa, apenas em minha língua materna, o português. Como sempre fui professor de Língua Inglesa, esse distúrbio nunca afetou meu trabalho, e por vergonha de ser um professor da área de linguagem com distúrbio de ansiedade que afeta a escrita, nunca falei sobre meu diagnóstico no meio acadêmico e profissional. No entanto, os desafios do mestrado e da escrita da dissertação me obrigaram a revelar esse problema.

Superar essa dificuldade e chegar a essa redação somente foi possível pela compreensão, paciência e ajuda da minha querida orientadora que me deu muito mais que orientação e, com sua dedicação e paciência, foi uma verdadeira parceira auxiliando em todo desenvolvimento da pesquisa e da produção do presente texto.

Nessa trajetória, a indagação sobre as *Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA* provém da tentativa de investigar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA, o campo investigado.

Logo, o foco central dessa pesquisa é a análise sobre o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos (interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabeleceram as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira, no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado.

Nessa perspectiva, esta dissertação foi dividida em quatro Partes, a saber:

Na Parte I, apresenta *Uma introdução à pesquisa* e mostra a trajetória do pesquisador, a problemática e justificativa da importância do tema e sua contextualização, o problema e as questões sobre o processo imaginado, os objetivos formulados, as proposições, uma breve

descrição do quadro teórico, além de outras informações e discussões importantes, assim como os conceitos, as concepções, definições, categorias de análise, aplicados à pesquisa.

Na Parte II, apresentamos o quadro referencial da pesquisa, buscando uma compreensão sobre o tema/objeto pesquisado, o embasamento teórico-conceitual, buscando também entrelaçar os conceitos, as concepções e definições em diferentes áreas do conhecimento, de modo interdisciplinar.

Na Parte III desta dissertação, informamos detalhadamente os tipos de pesquisa, as etapas e fases que foram alcançadas, os instrumentos, técnicas, estratégias e procedimentos que nortearam o percurso da pesquisa.

E, por fim, na Parte IV, da conclusão e considerações finais da pesquisa, apresentamos o resultado obtido através da análise qualitativa dos dados, com apoio da abordagem quantitativa. Finalizamos destacando a possível contribuição que esta pesquisa poderá ter para o estudo das questões étnico-raciais, em especial, para o ensino da Língua inglesa e para a valorização do saber local no espaço escolar e na formação do/a aluno/a, nessa direção.

Esperamos que os resultados dos dados e discussão realizados com base nas vivências e na trajetória obtidas pela pesquisa sobre *Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA*, permita contribuições importantes e inspirações ao campo investigado, indicando novos olhares, caminhos, escuta, formas de agir e perceber novos horizontes e mudanças na estrutura escolar, na sua organização curricular, pedagógica e de gestão escolar, considerando que é urgente buscar formas de prevenir e combater o racismo, a misoginia, o autoritarismo, o machismo, a discriminação racial no espaço escolar. Nessa perspectiva, é preciso buscar estratégias necessárias à implementação da Lei 10.639/03 para uma educação racista, com objetivo de garantir o respeito a diferença e a convivência com a diversidade na escola.

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Lista de quadros	
Lista figuras, mapas e fotografias	
Lista de siglas	

APRESENTAÇÃO

PARTE I

1. Uma introdução à pesquisa	16
---	----

PARTE II

2. Marco teórico da pesquisa	34
2.1 Cultura e relações sociais na sociedade brasileira	34
2.2 Relações étnico-raciais na sociedade brasileira	38
2.2.1 Breve contextualização da história da disciplina na educação brasileira	44
2.2.2 A trajetória do ensino da língua inglesa na sociedade brasileira	45
2.2.3 Legislação educacional e o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica: uma abordagem intercultural (?). Eis a questão.....	52
2.3 Identidade étnico-cultural brasileira no ensino da língua inglesa da educação básica.....	65
2.4 A implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar	70

PARTE III

3. Percursos metodológicos da pesquisa	78
3.1 Contextualização do campo de pesquisa	82
3.2 Interlocutores da pesquisa	87
3.3 Instrumentos para coleta de dados.....	94
3.4 Coleta, tratamento e análise de dados sobre relações étnico-raciais e o saber local no processo de ensino aprendizagem da língua Inglesa.....	100
3.4.1 Descrição da observação sistemática <i>in loco</i> na escola Luther King, Vitória da Conquista- BA.....	100
3.4.2 Caracterização dos professores, interlocutores da pesquisa, da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA.....	111
3.4.3 Formação e dados profissionais das professoras de inglês da Escola Luther King de Vitória da Conquista BA.....	112
3.4.4 Prática docente em relação a Lei 10.639/03 e saberes locais nas aulas de Inglês da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA.....	113
3.4.5 Caracterização dos alunos, interlocutores da pesquisa, da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA.....	122
3.4.6 Formação dos alunos da Escola Luther King de Vitória da Conquista-BA.....	126
3.4.7 Percepção dos alunos em relação a Lei 10.639/03 e saberes locais nas aulas de inglês da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA.....	127

3.5	Resultados e discussão de dados.....	140
3.5.1	O que sabem/pensam/falam os professores e alunos dos anos finais do ensino básico da escola Luther king a respeito da Lei n. 10.639/03.....	141
3.5.2	A perspectiva dos professores de Inglês e de seus alunos em relação ao trabalho com e educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais trabalhados no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola Luther King.....	144
3.5.3	A educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista-BA.....	145
3.5.4	O ensino das questões étnico-raciais nas aulas de Inglês e a contribuição para a aprendizagem da língua a para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo.....	147

PARTE IV

4. Conclusões e considerações finais da pesquisa	151
Referências.....	155

Apêndices

Anexos

PARTE I**UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA**

As formas do saber são sempre e inevitavelmente locais e inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros. (GEERTZ, 1997, p. 100).

1 Uma introdução à pesquisa

Nesta parte da dissertação apresentamos a introdução, mostrando os elementos da pesquisa, o problema e outras questões que geraram a necessidade desta investigação, procurando enquadrá-los dentro dos referenciais teóricos existentes, de modo sistemático e direcionando esse estudo ao leitor, além de indicar a relevância da importância de investigar as *Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista – BA*.

Aqui, portanto, apresentamos o tema/objeto de estudo, a justificativa sobre sua importância e problematização, desenvolvendo argumentos sobre o tema, apresentando a ideia básica e a delimitação do foco da pesquisa, o problema delimitado e formulado e objetivos estabelecidos pela investigação.

Para tanto, procuramos situar o tema dentro do contexto geral da área de trabalho do pesquisador, descrevendo as motivações que o levaram à escolha do tema, buscando deixar claro qual o objeto de análise e investigação. E, ao final, apresentamos o problema investigado em forma de pergunta, os objetivos da pesquisa (o objetivo geral e os seus desdobramentos, os objetivos específicos) e proposições da pesquisa, de forma a esclarecer o que foi feito, os pressupostos que guiaram a execução desta pesquisa e resultados esperados com a realização da mesma.

Nesse sentido, tomamos a pesquisa como uma atividade voltada para a solução de problemas, de busca, indagação, inquirição de uma realidade – as relações étnico-raciais e saberes locais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental da escola-campo investigada.

É importante destacar que a proposta da presente pesquisa surgiu a partir de reflexões e questionamentos diante do próprio processo de desenvolvimento escolar do pesquisador em relação à Língua Inglesa, tanto como aluno, que teve toda sua formação no ensino básico em escola pública, quanto como professor de Língua Estrangeira nas redes estadual e municipal de ensino fundamental e médio.

Ao longo da vivência em relação à Língua Inglesa, surgiram questões que provocaram inquietações, questionamentos, que intrigaram tanto na posição de discente quanto de docente: Questões como a existência de uma exaltação da cultura estrangeira, a falta de valorização do saber local (GEERTZ, 1997), e pouca aplicação da Lei n. 10.639/03, que orienta e estabelece as diretrizes para inclusão da obrigatoriedade da temática “*História*

e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino (GOMES, 2005; 2011; 2012), inclusive na disciplina de Língua Inglesa.

Tais questionamentos, embora surgidos de forma pessoal e empírica, despertaram o desejo de pesquisar cientificamente se as mesmas questões têm amplitude maior que a própria vivência do pesquisador e se afetam o processo de ensino-aprendizagem de outros que também estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas das séries finais do ensino fundamental da rede municipal, sediadas em Vitória da Conquista, estado da Bahia, como é o caso (ou não) da instituição de ensino investigada.

O “saber local” é aqui definido sob a perspectiva do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1997), que nos traz a ideia de que “as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais e inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros” (p. 100). O autor compara o mundo em que vivemos com um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Construções essas que são caracterizadas da mesma maneira por cada povo que as vive e constrói representações sociais do universo dos saberes locais em que estão inseridos. Para chegar a essa definição, Geertz analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de símbolos facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95).

Sithole (2006) complementa a definição de Geertz explicando que o “saber local” refere-se à experiência de vida adquirida ao longo do tempo através da interação humana em um contexto cultural específico. Segundo o autor, trata-se do produto da interação entre seres humanos em função de contextos culturais específicos de cada povo. Este saber está intimamente ligado a práticas de vivências culturais da população. (SITHOLE *apud* CAMUENDO 2006, p. 70).

Este estudo, portanto, trata a respeito de questões culturais étnico-raciais no ensino de Inglês enquanto Língua Franca (LF) utilizada em diversos países como língua estrangeira, como é o caso no Brasil (BRASIL, 2018, p. 246). E com o intuito de não confundir com o Inglês usado como língua nativa, a Língua Inglesa na perspectiva de LF foi grafada aqui com letra maiúscula.

Também não podemos deixar de destacar que, muito tem sido discutido em relação às questões étnico-culturais no ensino da Língua Inglesa (MOITA-LOPES, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2009). Toda língua carrega em si uma carga cultural, mas no que diz respeito à Língua Inglesa, que é considerada o latim dos novos tempos (SIQUEIRA,

2005), uma língua global, essa carga cultural que ela traz faz parte de uma cultura também global que pode se adequar como um camaleão a todas as culturas (LEFFA, 2001).

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, nos diz que “o tratamento do Inglês como Língua Franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 246).

Mas o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil é, na maioria das vezes, uma exaltação da cultura britânica e americana em detrimento da cultura brasileira e do “saber local”, implicando na desvalorização do contexto sociocultural e dos aspectos étnico-raciais dos próprios envolvidos no processo de ensinar e aprender, o que pode provocar em parte dos alunos uma aversão para com a Língua Inglesa por não se enxergarem como parte da contextualização na aprendizagem dessa língua. E um dos grandes desafios a ser enfrentado no ensino de Língua Estrangeira para o Ensino Básico, como demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), é exatamente a descontextualização dos conteúdos das aulas com a realidade dos alunos (BRASIL, 2000, p. 26).

Geertz (1997), através do conceito de “saber local” traz a ideia de que “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (p. 97). Dessa forma, o saber local é aquele que parte do micro para o macro, fazendo referência aos elementos culturais particulares a cada comunidade quais contribuem para a cultura de um grupo social maior.

Toda essa constatação nos leva a entender que a cultura definida para representar um país, especialmente com dimensões continentais como é o caso do Brasil, pode apenas apresentar uma ideia geral daquilo que é reconhecido como Cultura Brasileira, mas não significa que reflita cada povo e comunidade brasileira. As particularidades de cada cidade, de cada bairro, de cada comunidade urbana ou rural fazem parte da Cultura Brasileira, mas nem todos os elementos da Cultura Brasileira fazem parte do cotidiano de todas as comunidades do país.

Sendo assim, pensar a cultura afro-brasileira e/ou as culturas indígenas sem considerar quais elementos culturais fazem ou não parte do saber local de cada comunidade como se, por exemplo, todo negro ou todo índio fosse culturalmente igual, é seguir no caminho oposto aos objetivos da educação das questões étnico-raciais.

Santos (2003) nos fala sobre a necessidade de se pensar a igualdade de forma que reconheça as diferenças individuais e também considerar as diferenças de forma que não reproduza e alimente desigualdades.

Portanto, considerar a cultura sob a perspectiva do saber local, valorizando os elementos culturais que realmente tenham significado representativo para a comunidade escolar em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, é usar a educação das questões étnico-raciais como forma de valorização da cultura afro-brasileira de forma representativa. Desse modo, possibilita que tal comunidade se perceba como pertencente aquele contexto cultural, e, ao mesmo tempo, é contribuir para o combate ao racismo cumprindo, assim, com aquilo que determina a lei 10.639/03.

Hedegaard e Chaiklin (2005) denominam esse procedimento didático de “abordagem do duplo movimento”. Segundo os autores, as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano e local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 59).

Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. (LIBÂNEO, 2001, p. 59).

Na perspectiva radical-local proposta por Hedegaard; Chaiklin (2005), o professor parte da compreensão dos alunos e os direciona para as atividades ligadas ao conteúdo que, tornando-o significativo e motivador para que esse aluno, compreenda tanto os princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e conhecimentos de sua comunidade. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81)

Portanto, entendemos como proposição desta pesquisa: Uma forma clara de promover a contextualização nas aulas da Língua Inglesa e, ao mesmo tempo, combater o racismo, valorizando as culturas afro-brasileiras e a indígenas, através de práticas

educacionais que façam uso do saber local. Para tanto, é preciso levar em consideração os aspectos étnico-raciais da comunidade onde aluno e professores estão inseridos, promovendo, assim, uma familiarização para com a cultura utilizada no contexto de aprendizagem da língua.

Essa familiarização, além de despertar o senso de identidade étnico-cultural, torna-se um fator muito mais estimulante que a imposição de uma cultura estrangeira, que pode, na maioria das vezes, provocar uma aversão e refletir negativamente no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Uma vez que a Lei n. 10.639/03 estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, a educação das relações-étnico raciais deve se fazer presente também nas aulas de Língua Inglesa do ensino básico.

Para Ferreira (2015, p. 138), “refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia-a-dia e o quanto eles têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas”.

E a questão que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi exatamente compreender de que modo as relações étnico-raciais são trabalhadas (ou não) no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas series finais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista - BA. Além disso, foi observado se é dada (ou não) relevância ao saber local no cumprimento da Lei n. 10.639/03, que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelece a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.

A referida Lei (n. 10.639/03) modifica o parágrafo 26^a da Lei n. 9394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e surgiu como resposta às demandas dos povos negros pela valorização de sua cultura e no combate ao preconceito racial no processo de ensino-aprendizagem brasileiro.

Em 09 de janeiro de 2003, foi assinada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e o então Ministro da Educação, Cristóvan Buarque, a Lei 10.639, que, alterando a Lei 9.394/96, tornou obrigatório o ensino da temática História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país.

Segundo essa Lei, a temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e

Educação Artística. Em março de 2008, a Lei n.10.639 foi modificada pela Lei n.11.645, que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. As referidas leis vieram para atender às demandas históricas da luta do movimento negro e dos povos indígenas contra o racismo e pelo reconhecimento de seus saberes e valores, e de participação como agentes sociais que foram e são fundamentais para a formação histórica e cultural do Brasil.

Anteriormente à promulgação das referidas leis, a relação entre educação e questões raciais era tratada de forma genérica nos documentos oficiais. A Organização das Nações Unidas (ONU), através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a definir a educação como um direito humano fundamental do todos os povos e nações (ONU, 1948).

No Brasil, segundo Grinberg (2002, s. p), a Constituição do Império de 1824 já garantia que os negros pudessem frequentar locais públicos e instituições de ensino. Embora na prática esse direito não tenha sido garantido na prática.

A Constituição de 1988, em seu Art. 205, diz que a educação é um direito público subjetivo, sendo dever do Estado e da família prover a **todos** condições que contribuam para o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Mas, foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1996, que foram introduzidos, no ensino regular brasileiro, conteúdos de história africana ao definir como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental a "pluralidade cultural", afirmando que ela diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes em nosso país. Diz respeito, também, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 121).

Apesar de abordar as questões étnico-raciais de forma ainda genérica, os PCNs podem ser apontados como um dos grandes passos que levaram ao aprofundamento das discussões sobre o tema e, posteriormente, a promulgação da Lei 10.639/03 que orienta o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana, e da Lei n.11.645/08, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Uma vez promulgadas as referidas leis, a principal questão passou a ser a forma de implementação. Diante da discussão e das várias formas de interpretação surge a necessidade

de regulamentar a implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. E, em 2004, é homologada a Resolução CNE/CP n. 001/2004, aprovado em 17 de julho e o Parecer CNE/CP n. 003/2004, aprovado em 10 de março do mesmo ano, pelo Conselho Nacional, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que reorganiza o currículo escolar para que contemple a história e cultura do povo negro e dos povos indígenas.

O texto do próprio Parecer 003/2004 afirma que a homologação surge em resposta na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas e de políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata-se, portanto, de uma política curricular, fundamentada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 10).

Ao instituir as diretrizes, o Parecer CNE/CP 003/004 passa a ser o documento norteador para os princípios e ações educacionais que devem ser postas em prática para a implementação das exigências da Lei 10.639/03, além de reforçar a importância das questões étnico-raciais na educação ao afirmar que o trabalho com educação das relações étnico-raciais objetiva o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, em busca do reconhecimento de igualdade e de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das raízes indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20).

Entre as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, o Parecer CNE/CP 003/004 diz que o ensino da Cultura Afro-Brasileira deve destacar o jeito próprio de ser, viver e pensar, manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. E o ensino de Cultura Africana deverá abranger desde contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais às tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

De forma a complementar ao Parecer CNE/CP 003/004, no ano de 2006 são lançadas pelo MEC as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Um documento com a finalidade de propor orientações para as questões que permeiam as relações étnico-raciais. No intuito de garantir a implementação da Lei 10.639/03, propor uma

maior organização da educação das relações étnico-raciais e trazer orientações para cada nível de ensino.

Esse documento foi elaborado por um coletivo de grupos de estudiosos e, especialmente, educadores que, de forma coletiva, apresentaram um material que busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível/modalidade de ensino (BRASIL, 2006). É direcionado a toda comunidade escolar, em especial ao professor, oferece contribuições para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, fazendo uma abordagem minuciosa desses temas no campo educacional e concluindo com todas as perspectivas de sua ação (BRASIL, 2006).

As “*Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*” (BRASIL, 2006, p. 59) reforçam a ideia de que o ensino das questões étnico-raciais deve ser trabalhado no âmbito de todas as disciplinas do currículo escolar e propõe que atentemos para a interdisciplinaridade como forma de romper barreiras disciplinares. Lê-se nesse documento que: “Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques.” (BRASIL, 2006, p. 59)

Em 2009, é lançado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, com o objetivo de colaborar para que todo o sistema de ensino. Além disso, chama a atenção para que as instituições educacionais “cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2009, p. 22).

No entanto, “O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei n. 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país” (GOMES, 2011) para que também os alunos e toda a comunidade escolar pudessem ter conhecimento do direito ao ensino das questões étnico-raciais e da importância dessa prática para a escola, para a comunidade escolar e para toda sociedade brasileira.

A partir desse entendimento, e da relevância da importância do tema em questão, apresentamos a justificativa/problematização desta pesquisa e as provocações e inquietações que foram surgindo sobre o objeto de pesquisa, durante a pesquisa exploratória, realizada

entre os meses de agosto de 2021 e agosto de 2022, para a elaboração do projeto que deu origem a este estudo. Desse modo, foi formulado o seguinte **problema da pesquisa**: De que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado) e o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos (interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelecem as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado?

É importante ressaltar que a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira, acrescentando a obrigatoriedade também da cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino. Esta Lei é considerada como um dos desafios políticos no sentido de uma educação antirracista para a construção de uma sociedade e escola democrático-participativa e no combate às desigualdades étnico-raciais na educação e a colonização do pensamento.

O colonialismo se caracteriza como forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele ocorre de forma forçada, com a utilização de poder militar ou por outros meios como a linguagem e a arte. A prática colonialista como a dominação portuguesa no Brasil e as colonizações europeias na África são causa da destruição da cultura dos povos andinos e influenciaram decisivamente em como a cultura americana em países subdesenvolvidos se apresenta hoje. (ARAÚJO, 2021).

De acordo com Munanga (1986), as marcas dessa dominação atualmente se mostram presentes em cada elemento identitário e é justamente a relação entre essas características biológicas, qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que resultam em uma hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.

A fim de melhor explicar esse cenário de inferiorização, Pennycook (2001) nos diz que os estudos sobre colonialismo e pós-colonialismo aumentaram significativamente nos últimos anos, à medida que questões mais profundas foram levantadas sobre a natureza do poder e do conhecimento no mundo. Segundo autor, o estudo dos efeitos contínuos do colonialismo e as estratégias pós-coloniais para resistir a tais efeitos tornaram-se um foco principal de trabalho em muitas disciplinas. (PENNYCOOK, 2001)

A esse respeito, Munanga (1986, p. 23) diz que “é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história”. E o principal meio de combate às marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade brasileira é exatamente o desenvolvimento do conhecimento e da valorização das culturas inferiorizadas dentro da formação escolar através da educação das questões étnico-raciais como proposto na Lei n. 10.639/03.

Esse problema surgiu, portanto, a partir da compreensão sobre a importância de adotar uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2014) do processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, na busca por romper com colonialidade do saber, do poder e do ser na relação didático-pedagógica para a formação de alunos dos anos iniciais da disciplina língua estrangeira e, aqui, neste projeto, especificamente, da Língua Inglesa, objeto desta investigação.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Esse Pensamento Colonialista interfere diretamente no processo de produção e compartilhamento do conhecimento, uma vez que determina que alguns indivíduos tenham mais acesso ao processo de conhecimento que outros.

Já o conceito de decolonialidade surge exatamente como proposta de enfrentamento a colonialidade (QUIJANO, 2005). Sendo considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos impostos aos povos inferiorizados pelo processo de colonialidade instalado durante todo o desenvolvimento do mundo capitalista (MIGNOLO, 2014).

A proposta de decolonialidade do saber envolve ações que objetivam a valorização da cultura dos povos tratados como inferiores, como os povos indígenas e afrodescendentes, bem como o ensino de sua história e cultura com a mesma importância que tem sido dada a cultura e História Europeia.

As propostas de políticas de ações afirmativas surgem a partir da desconstrução do mito da democracia racial, a qual considera o racismo e seus desdobramentos irrelevantes para ascensão social. Dentre essas propostas, houve a concretização das cotas raciais nas universidades do país e a inclusão do estudo de história da África e da cultura africana e afro-brasileira por meio da Lei 10.639/2003, que incluiu o artigo 26-A na Lei de Diretrizes

e Bases (BRASIL, 1996) tornando obrigatória a releitura dessa história sobre a grande influência dos negros na formação da sociedade brasileira.

Como regulamentação dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) aprovou o a Resolução 1/2004 (BRASIL, 2004), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse novo segmento na educação brasileira, designando as Instituições de Ensino Superior a incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como, o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

O recorte adotado para as relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental da Escola Pública Municipal Luther King, sediada no centro urbano de Vitória da Conquista - BA, teve como intenção observar se a escola valoriza (ou não) o saber local no cumprimento da Lei n. 10.639/03 e Lei n.11.645/08, considerando sua importância na implementação de uma educação antirracista no contexto escolar.

O processo ensino-aprendizagem tem seu início não a partir do momento que professor e aluno se encontram em sala de aula. Esse processo tem início muito antes, na formação do professor para exercício da docência, tanto em sua formação acadêmica como nos cursos de formação continuada que o docente deve passar. Santos (2010) nos diz que “a qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que possamos melhor lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e a discriminação no ambiente escolar” (p. 190).

Nessa perspectiva, foi analisada também a formação docente, a participação dos professores em cursos de atualização profissional sobre o tema relações étnico-raciais, pois são categorias fundamentais para o aprofundamento dos elementos formativos e na implementação da temática nos sistemas de ensino (BRITO, 2014, p. 75).

Com intenção de entender como podemos vivenciar essa tentativa de decolonialidade no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da escola pública, a análise da **pesquisa foi direcionada pelos seguintes aspectos**: (a) Os saberes locais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa; (b) De que forma os conteúdos da educação antirracista são estruturados no currículo da escola e plano de ensino da Língua Inglesa; (c) O papel do professor de Língua Inglesa enquanto formador antirracista e o papel dos alunos nesse processo.

A partir do problema estabelecido surgiram **outras questões de pesquisa** que, ao longo da investigação, se mostraram importantes para a elucidação do problema central: (a) O que professores de Inglês da escola municipal Luther King sabem/ pensam/dizem sobre a Lei 10.639/03? (b) Os alunos dessa escola também têm conhecimento sobre a Lei n. 10.639/03? Se sim, o que sabem/pensam/dizem a respeito das mesmas? (c) Qual a percepção de alunos e professores a respeito dos elementos da Cultura Afro- Brasileira no saber local de sua comunidade escolar (suas falas, histórias, costumes, músicas etc...)? (d) Os professores de Inglês da escola fazem uso desses elementos da Cultura Afro- Brasileira presentes no saber local da comunidade escolar em suas aulas? (e) Qual a percepção de alunos e professores em relação a importância da contextualização das aulas de Inglês com saber local de sua comunidade? (f) Qual a percepção de alunos e professores em relação a importância do ensino das questões étnico-raciais no currículo escolar e na aula de Língua Inglesa?

Estas questões de pesquisas foram tentativas de buscar respostas para entender de que modo a escola pesquisada se mostra (ou não) envolvida nas discussões para tentar iniciar (ou continuar) com estratégias para o rompimento com a estrutura tradicional, patriarcal e colonialista do saber, do poder e do ser (CAVALLEIRO, 2001).

Além disso, a pesquisa pretendeu identificar de que modo a escola-campo, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, busca reconstruir saberes e identidades a partir da vivência, das experimentações, das formulações construídas na sala de aula e noutros espaços e contextos escolares como uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009).

Assim, a partir do problema estabelecido e de outras questões que surgiram ao longo da investigação foi possível definir a seguinte **proposição de pesquisa**, que se constituiu como resposta provisória que teve como finalidade indicar o direcionamento para a investigação, uma proposta de solução ao problema, passível de ser alterada ao final da pesquisa, a saber:

O ensino das questões étnico-raciais, através do uso dos saberes locais nas aulas de Língua Inglesa auxiliam (ou podem auxiliar) no processo de ensino-aprendizagem de inglês das séries finais do ensino fundamental da Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA ao promover uma contextualização e uma maior aproximação dos conteúdos das aulas com a realidade

cotidiana dos alunos e, ao mesmo tempo, também contribui (ou pode contribuir) para a valorização da cultura Afro-Brasileira e para o combate ao preconceito racial.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de contextualização das aulas de Língua Inglesa com a realidade dos alunos e está intimamente ligada com os desdobramentos a partir da Lei n. 10.639/03, que tem finalidade de promover o ensino das questões étnico-raciais na rede de ensino brasileira, indicando que o mesmo deve estar presente no contexto das aulas de todas as disciplinas do currículo escolar

No que diz respeito aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi realizada após aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, e destacamos que a identidade da escola-campo foi preservada e, desta forma, seu nome também foi preservado e, para isso, seu nome verdadeiro foi substituído por identificação fictícia.

Sendo assim, a escola-campo foi identificada pelo nome fictício, denominada de **Escola Luther King**. A escolha por este nome deve-se à representação que esse nome tem no que diz respeito à luta pelos direitos de igualdade e de combate ao racismo. Martin Luther King Jr. foi um grande ativista afro-americano, que lutou incessantemente pelos princípios de liberdade e igualdade, e pelos direitos civis na América. E que, em reconhecimento à importância da sua luta no combate pacífico contra o preconceito racial, ganhou o Prêmio Nobel da Paz, em 1964.

Para isso, o **objetivo geral** estabelecido por esta pesquisa procurou analisar o que pensam/falam/dizem os interlocutores da pesquisa (professores e alunos) sobre a lei n. 10.639/03/, observando de que forma Cultura Afro-Brasileira faz parte do saber local de sua comunidade escolar analisando de que forma o saber local se encontra presente (ou não) no contexto das aulas de Língua Inglesa e se este contribuiu (ou poderia ter contribuído) para a aprendizagem da língua Inglesa, e para a valorização da cultura Afro-Brasileira e combate ao preconceito racial nessa comunidade escolar.

Para alcançar o **objetivo geral da pesquisa** e dar conta de seus desdobramentos, decidimos por uma **pesquisa teórica** (bibliográfica e análise documental) e pela **pesquisa de campo**, que de acordo com os seus objetivos foi classificada como exploratória e descritiva e, de acordo com a sua abordagem, é qualitativa, que busca apoio da pesquisa quantitativa para o tratamento, análise e interpretação dos dados, resultados e discussão.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, conforme os objetivos estabelecidos, sendo a primeira de abordagem exploratória e a segunda fase a pesquisa propriamente dita, com aplicação da abordagem descritiva e de análise qualitativa dos dados levantados junto aos interlocutores da pesquisa, quais são 2 (duas) professores de Língua Inglesa e 25 (vinte e cinco) alunos dos anos finais do ensino fundamental, segunda etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96. Para a análise, tratamento e interpretação dos dados coletados pela pesquisa, buscou apoio do fundamento teórico-metodológico e conceitual sobre o tema e problema estabelecido.

Para aprofundar conceitos, concepções e definições sobre o tema, tomamos como referência os trabalhos de Kabengele Munanga (1988; 2004; 2005), Petronilha Beatriz Silva (2006), Nilma Lino Gomes (2012), dentre outros, que tratam da Educação antirracista e sobre a colonialidade e decolonialidade do saber. Além dos trabalhos de Moita Lopes (1996), Vilson Leffa (1999; 2001; 2006; 2009), Pennycook (2001) e Rajagopalan (2009), que tratam da temática relações étnico-raciais, história e cultura africana e afrobrasileira no ensino da Língua Inglesa.

A partir do problema delimitado e formulado e da definição da proposição de pesquisa, foi estabelecido o seguinte **objetivo geral**:

- Analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado.

Os desdobramentos do objetivo geral têm como finalidade indicar e caracterizar o que o pesquisador tem em vista para alcançar com sua investigação e, aqui neste estudo foram desdobrados para duas fases da pesquisa: no primeiro momento, a abordagem exploratória e, no segundo, a abordagem descritiva, a saber:

Primeiro momento: Fase I: da Pesquisa exploratória para elaboração do projeto de pesquisa: (a) Realizar pesquisa exploratória, com levantamento da literatura branca e cinzenta e revisão sistemática da literatura já existente sobre o tema, definir conceitos, concepções e definições de categorias principais para construir o marco teórico, delimitar

tema/objeto de estudo, formular problema (outras questões de pesquisa que podem surgir ao longo do estudo), estabelecer objetivos e elaborar o projeto de pesquisa.

Essa decisão deve-se ao entendimento de que a pesquisa se inicia pela fase exploratória, que consiste em uma delimitação do tema/objeto de estudo, caracterização e formulação do problema, dos pressupostos teórico-metodológicos e conceituais, das teorias e do percurso metodológico da pesquisa. Como explica Gil (2002), essa etapa da pesquisa, não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma teoria e visão geral, uma aproximação com o tema/objeto pesquisado. É um momento importante, principalmente por se tratar de “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipótese precisas e operacionalizáveis” (p. 43).

Esse **primeiro objetivo específico** foi respondido durante a abordagem exploratória que foi realizada para buscar aprofundamento do conhecimento sobre a temática para delimitar o tema e o objeto de estudo, definir conceitos, concepções e definições e principais categorias, formular o problema e outras questões de pesquisa, estabelecer objetivos e, desse modo, elaborar este projeto de pesquisa.

Segundo momento: Fase II: da **pesquisa propriamente dita**, subdividida em Etapa I e Etapa II. A **Etapa I** refere-se a pesquisa teórica que foi desenvolvida com abordagem bibliográfica e análise documental, para (b) Construir referencial teórico da pesquisa. Portanto, teve como objetivo elaborar o marco teórico da pesquisa através da abordagem bibliográfica e análise documental.

Para tanto, na Parte II desta dissertação apresentamos o referencial teórico da pesquisa com apoio de autores que discutem essas questões e aprofundam o conhecimento sobre concepções de currículo (CAVENAGHI, 2009; GOMES, 2012), educação antirracista, relações étnico raciais na escola e leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 no currículo escolar (COUTO, 2000; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2004; JACCOUD, 2008), ensino da Língua Inglesa, (MOITA-LOPES, 1996; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2009), interculturalidade (LIMA, 2008; RAJAGOPALAN, 2009), e dissertações tratando da mesma problemática do ensino das questões étnico-raciais no ensino de Inglês da rede pública (CAMARGO, 2012; CONCEIÇÃO 2019) dentre outros, que servirão como embasamento teórico da dissertação.

A **Etapa II** foi da realização da pesquisa de campo, com abordagem descritiva e qualitativa. Para tanto, a pesquisa procurou responder aos seguintes objetivos específicos: (a) Identificar o que sabem/pensam/falam os professores e alunos dos anos finais do ensino

básico da escola Luther King a respeito da Lei n. 10.639/03, que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial. (b) Observar a perspectiva dos professores de Inglês e de seus alunos em relação ao trabalho com e educação das questões étnico-raciais trabalhadas (ou não) no contexto das aulas de Língua Inglesa. (c) Verificar de que forma a educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais fazem (ou não) parte do contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista – BA. (d) Analisar de que forma o ensino das questões étnico-raciais através do saber local nas aulas de Inglês contribuem (ou não) para a aprendizagem da língua e para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo.

Portanto, a partir do **segundo objetivo específico** a pesquisa procurou responder o problema formulado pela pesquisa, além de questões norteadoras que surgiram ao longo da execução da investigação. E, mostramos um estudo dos pressupostos teórico-conceituais que norteiam a pesquisa e, à luz dos referenciais, buscando entender de que modo a escola de anos finais do ensino fundamental tem aplicado conhecimentos antirracistas no desenvolvimento do currículo escolar.

Além disso, a pesquisa procurou entender de que modo se dá o processo de valorização (ou não) do saber local na aplicação e implementação da Lei n. 10.639/03, que estabelece inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar.

Por fim, foi feita a análise para verificar de que forma esse processo tem sido realizado no contexto de ensino ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, sediada da cidade de Vitória da Conquista - BA.

O presente estudo é definido quanto aos seus objetivos como uma pesquisa exploratória e descritiva e, de acordo com a abordagem de pesquisa é classificada como qualitativa de análise, visto que tem como finalidade descrever o fenômeno em sua forma complexa e, também, busca apoio e articulação com a abordagem quantitativa. Sendo, portanto, uma abordagem quali-quantitativa de análise quando articula essas duas dimensões.

Por fim a pesquisa apresenta as conclusões obtidas através da etapa de campo e embasadas pela marco teórico da pesquisa confirmaram como solução para o problema de pesquisa a proposição feita inicialmente de que o ensino das questões étnico-raciais, através

do uso dos saberes locais nas aulas de Língua Inglesa auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de inglês das series finais do ensino fundamental da Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA ao promover uma contextualização e uma maior aproximação dos conteúdos das aulas com a realidade cotidiana dos alunos e, ao mesmo tempo, também contribui para a valorização da cultura Afro-Brasileira e para o combate ao preconceito racial.

Desta forma, a presente pesquisa buscou explorar e descrever detalhadamente seu objeto de estudo fazendo uso qualitativo e quantitativo dos dados produzidos junto aos interlocutores para responder à questão de pesquisa e comprovando a proposição levantada apoiando-se na pesquisa bibliográfica apresentada no próximo item.

PARTE II

MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2018, p. 244).

2 Marco teórico da pesquisa

Nesta seção da pesquisa apresentamos a fundamentação teórica do estudo, a qual serviu de apoio à estrutura conceitual auxiliando na compreensão e na busca de conceitos, concepções e definições do tema e da resolução do problema de pesquisa levantado no presente estudo.

Sendo assim, o texto a seguir consiste na seleção de fontes bibliográficas e documentais de consulta, relacionados ao tema abordado, cujo objetivo é embasar teoricamente a pesquisa. Procuramos aqui, fazer o diálogo e a interpretação de autores quais seus trabalhos servem de referências teóricas que compõe a temática e foram selecionados para nortear a realização deste estudo.

É no presente tópico que apresentamos a base de conhecimento para a análise dos dados que foram obtidos na fase de pesquisa de campo bem como e chegada da concussão e a discussão de seus resultados obtidos. Para tanto, estão apresentados os principais conceitos, definições e/ou concepções relacionadas com o tema da pesquisa.

Para melhor organização e compreensão, esse item está subdividido em subitens. Sendo o primeiro, 2.1, Sociedade brasileira, cultura e relações sociais, 2.1.1 Relações étnico-raciais na sociedade brasileira; o segundo, 2.2 Breve contextualização história das disciplinas escolares na educação brasileira; e o terceiro, 2.3 Identidade étnico-cultural brasileira no ensino da Língua Inglesa na educação básica.

2.1 Cultura e relações sociais na sociedade brasileira

Nesse item, apresentamos uma breve síntese da problemática envolvendo as relações sociais relacionadas à cultura e as questões étnico-raciais na sociedade brasileira fazendo uma síntese do panorama histórico sobre a questão na formação étnico-cultural brasileira que se deu a partir da cultura dos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, da cultura dos povos africanos trazidos como escravos, da cultura portuguesa chegada com os colonizadores e demais influencias que contribuíram para a diversidade cultural brasileira.

Gomez (2022, p. 1), afirma que “as relações sociais são os vínculos que existem entre os indivíduos dentro de uma determinada sociedade”. Para a autora, na medida em que os ambientes se estruturam de forma hierárquica, dado que há grupos que imprimem neles suas próprias orientações culturais, mas também assimilam da cultura dos grupos com quais se relaciona.

Essa definição de relações sociais evidencia ainda mais que, embora em posição inferior de poder, as culturas africanas e indígenas tiveram influência determinante para a formação da cultura brasileira.

Para compreender melhor a importância de cada uma das várias culturas para a formação da sociedade e para construção da identidade cultural brasileira, faz-se necessário compreender um pouco do conceito de cultura.

Tanto no senso comum quanto no meio acadêmico, a palavra “cultura” são dados diversos significados, podendo ser referente aos conhecimentos sobre artes, sobre a formação acadêmica ou referente ao conhecimento de forma geral.

Velho (1994, p.63) afirma que hoje em dia a cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. Mas o seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

No entanto, no significado mais relevante no presente estudo é o significado mais amplo, onde a palavra “cultura” é relativa ao conjunto de formas de pensar, sentir, agir de um determinado grupo de pessoas.

Para Kramsch (1996) a palavra “cultura” pode ser definida sob dois pontos de vista:

Do ponto de vista das ciências humanas, a palavra “cultura” tem um enfoque na maneira como o grupo social representa outros grupos e o seu próprio, por meio de sua produção, tal como arte, literatura, instituições sociais, utensílios de uso diário e mecanismos para reprodução e preservação através da história; Do ponto de vista das ciências sociais, a palavra “cultura” se refere às atitudes, às crenças, às maneiras de pensar, de se comportar e de lembrar fatos compartilhados pelos membros de uma dada comunidade. (KRAMSCH, 1996, p. 13).

Lima (2009) menciona ainda que “há quem prefira fazer a distinção do termo cultura por meio de sua grafia, ou seja, cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo” (LIMA, 2009, p. 181). Nessa distinção a Cultura com C maiúsculo estaria relacionada àquela que Kramsch (op. Cit.) coloca sob o ponto de vista das ciências humanas, enquanto a cultura com c minúsculo estaria relacionado àquela que a autora coloca sob o ponto de vista das ciências sociais.

A definição de cultura que usamos aqui para compreender melhor a influência e a importância da cultura Africana para a cultura brasileira é aquela qual Kramsch (op. Cit.) apresenta no âmbito das ciências sociais: cultura com c minúsculo. No entanto, mesmo dentro desta distinção feita pela autora, há várias outras definições para a palavra cultura. E muitas dessas definições trazem ideias complementares sobre o termo.

Entre elas, as que melhor complementam a ideia de cultura tal qual ela é compreendida por nós nesta pesquisa são: “Cultura é a programação mental coletiva que distingue os membros de uma categoria de outra³.” (HOFSTED, 1964, p. 51); “A cultura é uma configuração de comportamentos aprendidos e resultados de comportamentos cujos elementos são divididos e transmitidos em uma sociedade em particular⁴.” (LINTON, 1945, p. 32)

Entende-se cultura como um conjunto de padrões compartilhados de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social enquanto que, ao mesmo tempo, os distinguem de outros. (LIMA, 2008, p. 92).

Souza (2008) menciona que para entendermos bem outra cultura, é preciso passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, para não correr o risco de estar apenas projetando apenas sobre nosso próprio ponto de vista os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social. Ainda segundo o autor:

A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente” (SOUZA, 2008, p. 87).

A Cultura Brasileira, considerada tão diversa e admirada em todo o mundo, deve sua formação a uma herança cultural principalmente à mistura de elementos da cultura dos portugueses, italianos, espanhóis, índios e negros. Com maior influência cultural dos portugueses que foram os colonizadores, dos índios que habitavam por todo o território e dos Negros africanos trazidos como mão de obra escrava.

³Tradução nossa. No original: “culture is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one category of people from other”

⁴Tradução nossa. No original: “A culture is a configuration of learned behaviors and result of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a particular society”

Mas embora os portugueses tenham sido os colonizadores, como afirma Bhabha (1998, p. 312). “o processo de encontro cultural será sempre ambivalente, contaminado, já que constantemente marcado pelo outro”. Dessa forma que a grande diversidade cultural brasileiras pode ser creditada principalmente à influência das culturas indígenas e às culturas africanas, entendendo-as como culturas no plural e não como uma única cultura indígena ou uma única cultura africana, pois quando os portugueses chegaram nas terras que hoje formam o território brasileiro, elas eram habitadas por diversas etnias indígenas diferentes, e os africanos trazidos como escravos vinham de mais de dez países do leste e interior do continente africano.

Em termos de variedade, é possível dizer que a maior contribuição para que a cultura brasileira se tornasse tão diversificada certamente se deve a mistura de culturas introduzidas pelos negros que foram trazidos de várias regiões com costumes, religiões e línguas diversas.

Como demonstra o texto na página Portal da Cultura Afro-Brasileira:

A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico. A diversidade cultural da África refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas. Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe. (PORTAL CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2016, s/p).

Os elementos culturais africanos influenciaram e fazem parte da cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma. Pode se dizer que os elementos da cultura afro estão presentes em todo território nacional, mas “em certos estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul a cultura Afro-Brasileira é particularmente destacada em virtude da migração dos escravos” (PORTAL CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2016, s/p).

Entretanto, mesmo com tamanha contribuição para a formação social e cultural da sociedade brasileira tal qual é hoje, o racismo impregnando na estrutura social brasileira ainda nega aos brasileiros afrodescendente o reconhecimento e valorização de sua cultura.

Penso, por fim, na ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura

que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAUJO. 2007, p.5)

Enfim, essa mistura de culturas, que tanto enriquece o contexto sociocultural brasileiro também é ambiente conflituoso devido às práticas de colonialidade que perduraram durante toda história da nação brasileira e ainda interferem fortemente nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira atual.

2.2 Relações étnico-raciais na sociedade brasileira

As questões étnico-raciais no Brasil historicamente surgem desde o período de colonização do Portugueses no país, primeiramente no contato entre Europeus, supostamente civilizados e os povos indígenas que aqui habitavam. E, posteriormente, quando os povos negros que foram trazidos da África como escravos para servir de mão de obra aos interesses dos colonizadores.

Pinheiro, (2014, p. 107) diz que “ao longo dos séculos, os brancos vieram gravando, assimilando, aprendendo, e incorporando todos os direitos de superioridades e discriminação de toda espécie sobre os índios e, principalmente sobre os negros”.

A história das relações étnico-raciais envolvendo o povo negro no Brasil abrange aspectos que ocorreram ao longo do processo de construção da história desse país. Aspectos que passam pelo período da escravatura onde eram tratados como mercadorias e pelas lutas pela libertação da condição de escravizados que culminam em 1988 na Abolição da escravização do povo negro no Brasil. Mas a Abolição significou, não o fim, mas o início de uma nova fase da luta do povo afro-brasileiro em nosso país.

Couto (2000, p. 44) nos informa que “calcula-se que em 1822, por ocasião da Independência, existiam no Brasil cerca de 4 milhões de habitantes, dos quais a metade era formada de escravos”. Após a oficialização da Lei Áurea, “restavam ainda cerca de oitocentos mil escravos” (COUTO, 2000, p. 44). Isso nos mostra o início da luta, agora não mais por uma lei, mas pela aplicação efetiva da lei Áurea que determinava o fim da escravidão no Brasil.

A Lei Áurea, ou Lei Imperial número 3.353, foi a lei que extinguiu a escravidão no Brasil. O projeto dessa lei (cujo texto original pode ser visto na imagem de abertura deste texto) foi elaborado e apresentado ao Senado Imperial Brasileiro pelo senador Rodrigo Augusto da Silva, no dia 11 de maio de 1888. A votação dos senadores foi rápida e, dois dias depois, a lei foi sancionada pela Princesa Isabel, que exercia, na ocasião, a função de Princesa Regente, já que seu pai, o imperador D. Pedro II, estava fora do país para tratar de sua saúde.(FERNANDES, 2021, s/p).

Couto (2000) também nos mostra que após a libertação, o povo negro foi largado à própria sorte, e por falta de opções, muitas acabaram aceitando ficar nas fazendas como assalariados sem nenhum direito. Outros se ajuntavam aos quilombos no meio das matas. E outros ainda, que optavam por ficar nas cidades, construíram versões urbanas dos quilombos rurais, o que deu origem às primeiras favelas brasileiras (p. 55).

Fica claro que a Lei Áurea não resultou exatamente na libertação do povo negro no Brasil, pois se por um lado não estavam mais acorrentados às senzalas, por outro lado o desemprego, a fome e o abandono social continuavam mantendo-os aprisionados a condições degradantes.

Souza (2008) diz que a princípio, muitos ex-escravos aceitaram permanecer nas fazendas em pequenas áreas cedidas pelos fazendeiros em troca de parte de sua produção.

O ex-escravo que trabalhava no campo muitas vezes preferiu permanecer nas áreas rurais, ocupando pequenos pedaços de terra, geralmente em sistema de parceria nos quais cedia parte de sua produção ao dono da terra que cultivava. (SOUZA. 2008, p. 125).

Mas, como essa forma de sobrevivência pouco se diferenciava daquela vivida enquanto escravos, muitos negros e seus filhos deixaram as fazendas em busca de uma melhor forma de sobrevivência nas áreas urbanas.

Mas ao longo do século XX, e principalmente a partir da década de 1930, a migração de negros e seus descendentes rumo às cidades cresceu cada vez mais. Eles geralmente desempenhavam as funções mais subalternas, uma vez que só alguns poucos afro-brasileiros conseguiam se educar, prosperar nos negócios e ascender socialmente. (SOUZA. 2008, p. 125).

Aos poucos o povo negro viu que o seu sonho de ser libertado da condição de escravo não significava exatamente ser reconhecido como cidadão brasileiro. Fosse no trabalho rural das fazendas ou nos empregos em funções consideradas inferiores nas cidades, os agora cidadãos negros perceberam que sua luta por direitos e melhores condições apenas começava, como demonstra Moura (1992, p. 64):

A áspera estrada do negro pela conquista da cidadania começava. Julgando-se cidadão, pensando poder invocar os seus direitos, o egresso

das senzalas teve uma grande decepção. A sua cidadania nada mais era do que um símbolo habilmente elaborado pelas classes dominantes para que os mecanismos repressivos tivessem possibilidades de elaborar uma estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias.

Embora, considerado livre, o povo negro se via a margem da sociedade. Seu papel na sociedade continuava se restringindo à mão de obra, sobretudo, mão de obra em trabalhos pesados ou aqueles que os brancos não queriam fazer. A libertação mostrou-se muito mais como uma estratégia de frear as revoltas e a luta pela liberdade dando uma falsa ideia de que o negro se tornara cidadão brasileiro. Mas esses cidadãos não podiam estudar, não podiam trabalhar em empregos considerados de brancos e nem mesmo frequentar os mesmos lugares que os cidadãos brancos devido às diversas formas de racismo já estava presente na sociedade brasileira.

Jaccoud (2008) diz que “O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ela se estrutura como discurso” (p. 45). Desde então, a discussão das questões étnico-raciais assume um novo papel em nosso país, o papel de trazer as reivindicações do povo negro, não só pelo reconhecimento como cidadãos brasileiros ou por melhores condições, mas pelo direito de igualdade e pelo combate ao racismo.

Cavalleiro (1998) nos traz a definição do racismo como sendo a ideologia que permite o domínio sobre um grupo chamando a atenção para a distinção entre racismo individual e institucional. A autora nos fala ainda que o “racismo individual” é aquele que se refere às atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, já o racismo institucional é aquele que se refere a um conjunto de arranjos institucionais que restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local.

Após anos da luta da população negra brasileira por igualdade e combate ao racismo, apesar de alguns avanços, essa luta se torna ainda mais difícil entre os anos de 1964 a 1985 durante o período da ditadura militar no Brasil.

Nessa fase de autoritarismo, houve uma tentativa de silenciar os movimentos sociais, incluindo o movimento negro. Houve um grande vazio, e o medo tornou-se a chave da questão. Vários intelectuais foram exilados, deixando, literalmente, o seu país. Muitas músicas foram proibidas, a censura passou a vigorar de maneira expressiva. A televisão só transmitia programas que não comprometessem o sistema implantado. Era comum encontrarmos, nos jornais da época, receitas de culinária, poemas clássicos, em substituição aos textos considerados perigosos ao regime vigente (FIGUEIRÊDO, 2016, p. 109).

No entanto, a opressão do período ditatorial não foi capaz de frear a luta do movimento negro que, ainda de forma mais discreta em função da opressão militar, continuou se organizando e buscando formas de alcançar o reconhecimento de igualdade racial. E com o fim da ditadura militar em 1984, o movimento negro brasileiro ganha mais força ainda inspirado pelo movimento negro americano liderado por Martin Luther King nos Estados Unidos na década de sessenta.

E, então, cem anos após a assinatura da Lei Áurea, a constituição nacional brasileira de 1988 finalmente traz um novo avanço em relação aos direitos de igualdade do povo negro brasileiro ao reconhecer e criminalizar o racismo, como mostra Guimarães (2022, p. 66):

Até bem pouco tempo (a mudança pode ser datada de 1988), quando se escreveu a atual Carta constitucional, os argumentos das lideranças negras eram peremptoriamente rejeitados: não haveria nem discriminação, nem preconceitos raciais, sendo a pobreza negra puramente pobreza. Atualmente, nota-se uma mudança importante: tanto o governo, quanto a opinião pública reconhecem a discriminação racial.

O avanço na legislação indicado na constituição brasileira é promulgado através da Lei 7.716/1989, cuja discriminação racial e étnica passa a ser crime. E em 1997 a lei é alterada incorporando também a intolerância religiosa ou de procedência nacional como crime.

No campo da educação, em 2006 a luta dos movimentos negros consegue mais um avanço no caminho da igualdade racial. Com a aprovação da “Lei das Cotas” foi possível perceber em poucos anos um aumento da presença de negros e pardos nas universidades federais antes frequentadas majoritariamente por brancos.

Os negros representam 51,6% da população e correspondem a 26,7% daqueles que concluíram ensino superior ou pós-graduação. Enquanto 3,8% da população negra conseguiu chegar a este nível educacional, 10,9% da população branca alcançou igual resultado em termos de escolaridade (IBGE, 2010).

E no ano de 2012, a educação superior presencia o seu maior avanço em direção a igualdade de oportunidade de acesso para negros e pardos, pois através da Lei 12.711/2012 foram criadas as cotas para ingresso em cursos superiores, aos poucos difundidas nas maiores universidades do país, sejam elas federais, estaduais ou privadas. Essa Lei tem como objetivo ampliar os avanços apontados pelo IBGE a partir da 2006.

Na população de 25 anos ou mais de idade “há um crescimento notório na proporção de pretos e pardos graduados”. Em 1999, apenas 2,3% dos pretos e pardos haviam alcançado esse nível de formação, contra 9,8% dos brancos. Hoje a quantidade de pessoas pretas e pardas que têm curso

superior completo é de cerca de 1/3 em relação aos brancos, ou seja: 4,7% dos pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos com curso superior concluído nessa faixa etária. (IBGE,2010).

Na educação básica o maior avanço legal vem em 2003, quando foi sancionada a Lei n. 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História, Cultura africana e Afro-brasileira e inclui no calendário escolar o Dia da Consciência Negra.

Gomes (2017) traz a constatação de que “se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial africana, não teria sido aprendido” (p.10).

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

Atualmente, apesar de em muitos aspectos, a situação da população negra brasileira ainda ser a mesma de um século atrás, é possível dizer que houve avanços, principalmente no campo das discussões sobre as questões étnico-raciais, sobretudo no combate ao racismo que ainda resiste tanto na estrutura social do país quando nas atitudes individuais de preconceito e discriminação. A esse respeito, Almeida (2018) nos aponta conceitos que diferenciam as práticas do racismo, do preconceito racial e da discriminação racial:

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. Discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. A discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (2018, p. 25).

Munanga (2003) complementa o entendimento da definição de racismo dizendo que:

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (p. 8).

Felizmente, hoje em dia é possível perceber uma ampla discussão em nosso país, não somente sobre a questão do racismo e o combate às formas de discriminação, mas também sobre valorização da cultura afrodescendente e suas imensas contribuições para a formação étnico-cultural do Brasil. No entanto, é preciso avançar muito mais e deixar o campo apenas das discussões e pôr no campo da prática da sociedade brasileira a questão da igualdade racial e valorização da cultura Afro-Brasileira.

O fato é que, no Brasil, “raça” é conjuntamente um problema e uma projeção. É ainda preciso repensar os impasses dessa construção contínua de identidades nacionais que, se não se resumem à fácil equação da democracia racial, também não podem ser jogadas na vala comum das uniformidades (SCHWARCZ, 2012, p. 117).

A contribuição cultural da África para com a cultura brasileira se deu em seus diversos aspectos, desde as artes, língua, religião, economia e indústria. Fica evidente que tanto a cultura trazida pelos africanos escravizados quanto aquela desenvolvida pelo povo negro já em território brasileiro constituem parte essencial para a formação da identidade brasileira. Mas foi somente a partir do final do século passado que as manifestações, rituais e costumes de origens africanas passaram a ser aceitas como expressões da cultura Brasileira. Até então, nos conteúdos apresentados pelas escolas sobre história geral, pouco se falava sobre a África. E na História do Brasil, a cultura do povo negro não ia muito além de menções superficiais sobre o período da escravidão.

E foi com a finalidade de corrigir esse desprezo em relação à importância da cultura africana na formação da cultura brasileira e no intuito de combater o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo que em 09 de janeiro de 2003, foi assinada a Lei 10.639/93 que diz que a temática das questões étnico-raciais e da cultura Africana devem ser trabalhadas no âmbito de todo o currículo escolar de todas as escolas particulares e públicas de todo o território nacional.

É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas a nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20).

As políticas públicas em direção a igualdade racial no Brasil, embora tenham passado por um período complicado entre os anos de 2019 e 2022 no governo do presidente Jair Bolsonaro, têm avanços retomados com a publicação no *Diário Oficial da União* do dia 12 de janeiro de 2023 da sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva à Lei 14.532, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão. Enquanto o racismo é entendido como um crime contra a coletividade, a injúria é direcionada ao indivíduo. (BRASIL, 2023)

No entanto, se no campo criminal a Lei tem avançado no intuito de coibir o racismo e as práticas discriminatórias, precisamos entender que o campo educacional através da aplicação efetiva da lei 10.639 tem a função de educar as crianças e jovens brasileiros para a construção de uma sociedade brasileira livre das desigualdades raciais e do racismo.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas as instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança (LOURO, 2014, p. 67).

As relações étnico-raciais na sociedade brasileira, embora tenham sido sempre conflituosas e problemáticas, por meio de muita luta por igualdade, culminaram na sociedade culturalmente rica que forma a nação brasileira. E os caminhos errôneos percorridos pela sociedade brasileira e que ainda permeiam essa relação étnico-racial, precisa ser conhecida por todos os cidadãos brasileiros, negros e não negros.

Dessa forma, podemos concluir que, principalmente por meio da educação, as consequências do racismo podem ser amplamente conhecidas para que a sociedade brasileira possa ser conscientizada de que para avançar enquanto nação é preciso igualdade racial e valorização cultural de todos os povos que constituem o Brasil.

2.2.1 Breve contextualização da história da Língua Inglesa na educação brasileira

Neste tópico, apresentamos uma breve síntese da contextualização histórica na educação brasileira da disciplina Língua Inglesa que até 2018 era denominada enquanto disciplina escolar como Língua Estrangeira, bem como a contextualização histórica do ensino das questões étnico-raciais nas disciplinas escolares brasileiras, sobretudo dentro da disciplina de Língua Inglesa.

Para melhor compreensão foi subdividido em dois subtópicos: 2.2.1 A trajetória do ensino da língua Inglesa na sociedade brasileira e o 2.2.2 Legislação educacional e o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica: uma abordagem intercultural.

2.2.2 A trajetória do ensino da língua Inglesa na sociedade brasileira

Assim como acontece com as questões étnico-raciais, podemos dizer que o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil também se inicia desde a chegada dos portugueses em nosso país. Na tentativa de se comunicar com os nativos, os portugueses viram a necessidade de ensiná-los a nova língua (língua Portuguesa) e muitas vezes, também se viram diante da necessidade de aprender, ainda que minimamente, a língua indígena para estabelecer essa comunicação.

Para estabelecer essa comunicação, formou-se uma Língua Geral formada basicamente a partir do Tupi-Guarani, a língua indígena mais abrangente na costa brasileira no período colonial (NOBRE, 2011, p. 14)

Logo após o início da colonização do Brasil, em meio ao multilinguismo generalizado que o caracterizou nos séculos XVI e XVII – com exceção da costa, naturalmente – duas línguas de origem indígena, denominadas línguas gerais, exerceram papel de grande importância não só em termos demográficos – pois passaram a ser faladas como língua materna pelos habitantes de aproximadamente metade da América Portuguesa –, mas em termos das relações que estabeleceram, pois foi fazendo uso delas, nos espaços extra-oficiais, que os portugueses levaram a termo o início da colonização do Brasil, utilizando-as em suas relações sociais.(NOBRE, 2011, p. 18).

Posteriormente, com a chegada dos africanos trazidos da África para ser escravizados no Brasil, foi necessário que eles também aprendessem a língua Portuguesa com a finalidade de que compreendessem as ordens dos senhores de escravos e pudessem se comunicar minimamente de forma que fosse útil a demanda dos brancos. No entanto, o texto presente no Portal Domínio Público no diz que o ensino formal no Brasil tem o seu início a partir da chegada dos jesuítas ao território brasileiro.

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do País. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi sempre a escola secundária, grau do ensino onde eles organizaram uma rede de colégios de reconhecida qualidade, alguns dos

quais chegaram mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior (PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO, 2021, s/p).

Muito embora as línguas estrangeiras já estivessem presentes nesse ensino formal através das chamadas línguas clássicas, latim e grego, mas o surgimento formal da Língua Inglesa se dá devido às necessidades comerciais entre Portugal e Inglaterra no período colonial brasileiro.

É sabido que a língua inglesa passou a constar como componente curricular obrigatório em 1809, com o decreto de Dom João VI implantando a obrigatoriedade do ensino de duas línguas estrangeiras no Brasil: a língua francesa e a língua inglesa, em decorrência das relações comerciais mantidas por Portugal com a Inglaterra e com a França. Entretanto, naquela época, priorizava-se o ensino do francês, que era considerado o idioma universal, ficando o ensino do inglês em segundo plano. Assim, os primeiros professores de língua inglesa no Brasil surgiram em decorrência da demanda do mercado trabalhista da época, já que as companhias inglesas se instalaram no país após a vinda de Dom João VI e começaram a contratar mão-de obra brasileira; no entanto, era necessário que os profissionais brasileiros compreendessem o idioma, surgindo a necessidade de que houvesse alguém para ensiná-los. (SILVA, 2019, p. 3).

Mas é somente a partir da independência do Brasil em 1822 que o ensino formal das LEs passou a ser uma das demandas educacionais da elite social do período. Leffa (1999) diz que o ensino de Língua Estrangeira nesse período focava no ensino do grego e latim e essas línguas eram utilizadas no ensino de história e geografia (p. 7).

Mas, a partir da primeira república, o grego deixa de ser ministrado e o italiano torna-se facultativo. E o Inglês, junto com o alemão passam a ser oferecidos, de forma que os estudantes tinham a opção de escolher entre um dos dois idiomas. Esse é o período em que temos os registros mais antigos do ensino de Língua Inglesa de forma oficial nas escolas brasileiras, pois embora o Inglês tenha sido ensinado no período colonial para fins comerciais, esse ensino não chegou a ser implantado oficialmente nas escolas. Nesse período da primeira república, o Inglês era ensinado pelo método direto, no qual a língua é ensinada a partir da própria língua, seguindo a sequência de ouvir, falar, ler e escrever no idioma estudado (LEFFA, 1999, p. 8).

Já na década de 1930, a educação pública brasileira passou por grandes mudanças no currículo devido a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e a Reforma de Francisco de Campos. Nesse período, observou-se um maior destaque no ensino de línguas estrangeiras. E é nessa década que surgem os primeiros Cursos Livres de idioma no país. (SILVA, 2019, p. 3)

A partir de 1942, pela primeira vez, a questão da cultura passa a ser considerada no ensino de LE. Com a reforma Capanema, que pregoava que a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, realidade moral, política e econômica, as questões metodológicas para o ensino das línguas estrangeiras ganharam um novo foco, indicando que o fazer pedagógico não deveria se resumir apenas no ler, escrever, falar e compreender, mas também no desenvolvimento das reflexões sobre as questões culturais. A proposta maior da Reforma Capanema, nome dado à reforma do sistema educacional brasileiro durante o governo do presidente Vargas (1930-1945), era formar jovens capazes de cultivar as diferentes humanidades desenvolvidas ao longo da história. De forma a elevar a consciência de reverência à pátria e de humanidades. (LEFFA, 1999, p. 10).

Esse provavelmente foi o período em que o ensino formal das LEs teve maior relevância em nosso país.

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais. (LEFFA, 1999, p. 10).

Com o surgimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 20 de dezembro de 1961, embora seja considerada um dos grandes avanços para a educação no Brasil, pode-se dizer que, em relação ao ensino de Língua Estrangeira foi um retrocesso para com toda valorização que a disciplina havia recebido, que a reforma anterior havia proposto.

Decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 1999, p. 13).

Cerca de dez anos após a LDB de 1961, foi publicada em 11 de agosto de 1971, a nova LDB. Entre as maiores mudanças estão a redução do ensino de 12 para 11 anos e o foco na educação com ênfase na habilitação profissional. Embora o mercado de trabalho brasileira já começasse a enxergar o conhecimento em língua estrangeira, especialmente o

Inglês, como importante, Leffa (1999) nos diz que a introdução da habilitação profissional e a redução de um ano de escolaridade provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira.

O autor acrescenta que a situação do ensino de LE se agravou ainda mais como parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira poderia ser dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento.

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p. 14).

Mas, em 20 de dezembro de 1996, com a Lei 9.394 temos uma nova LDB com outra mudança na legislação para educação brasileira. Além de mudar a nomenclatura dos períodos de ensino, alterando-os para ensino fundamental e ensino médio, a LDB de 1996 traz mudanças significativas para o ensino de LE. As escolas passaram a ter a opção de adotar a Língua Inglesa ou a língua espanhola como língua estrangeira. E o ensino da LE passou a compor a parte diversificada do currículo de ensino fundamental anos iniciais, sendo obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Para o ensino médio passa a ser incluída uma língua estrangeira, escolhida pela comunidade escolar deixando a possibilidade de uma segunda língua LE ser incluída em caráter optativo. Mas a grande maioria das escolas optou por manter o ensino da Língua Inglesa no currículo. (LEFFA, 1999, p. 16).

Em 1998 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no intuito de estabelecer os parâmetros e metodologias para direcionar o ensino nas instituições de ensino fundamental. Os PCN's afirmam que qualquer língua pode ser adotada para o ensino de LE, desde que seja observada a função que a língua desempenha na sociedade e a influência da mesma em determinado ponto geográfico (BRASIL, 1998, p. 46). No entanto, devido ao *status* de importância que o Inglês alcançou no mundo, em meio ao atual processo de globalização, a Língua Inglesa é, sem dúvida, a LE mais adotada nas escolas de ensino básico de todas as regiões brasileiras, sejam elas escolas particulares ou públicas.

Os PCNs não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de LE. (LEFFA, 1999, p. 20), mas trouxeram a sugestão de um trabalho pedagógico com uma abordagem socio-interacional. Mas com uma ênfase apenas no desenvolvimento da leitura, acaba por, mais uma vez, diminuir a importância da disciplina ao reduzir a importância das outras competências da língua, como escrever, ouvir e falar.

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Entretanto, essa ideia de transmissão de conhecimento, apenas para uso no contexto social imediato, se mostra excludente e socialmente preconceituoso, negando à grande parte dos alunos a possibilidade de produzir e ter acesso ao conhecimento produzido em Língua estrangeira, especialmente os mais pobres e da escola pública quais não tem acesso a cursos livres de idioma.

Insiste-se em lhe dar um conhecimento que ele já tem (a língua nacional) negando-lhe o acesso ao conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira). É uma tentativa de inclusão por exclusão. Quem precisa da língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula. O mundo globalizado das redes sociais internetianas, altamente democratizadas e seu acesso, é esquecido, a ponto de se recuperar implicitamente o preconceito de décadas passadas: Para que o pobre precisa estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior? (LEFFA, 2011, p. 20).

De uma forma mais resumida, Bohn (2000) nos diz que o ensino da Língua estrangeira no Brasil pode ser dividido em três fases: a primeira seria o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60). Nesse período o modelo educacional brasileiro baseava-se no modelo europeu humanístico, com forte influência francesa. Nessa fase, as escolas ofereciam aos alunos quatro possibilidades de idiomas para estudo (francês, inglês e espanhol), tendo o quarto idioma, o latim como obrigatório.

Além da obrigatoriedade do Latim, o ensino do francês era o segundo idioma mais ensinado. Era iniciado aos 11-12 anos de idade, e aos 15-16 anos uma segunda língua estrangeira (espanhol ou inglês) era introduzida; A segunda fase descrita pelo autor seria entre os anos de 1964 e 1988, período da ditadura militar no país.

Nessa fase, as artes e as ciências humanas perderam espaço. O foco da educação passou a ser as competências técnicas com o objetivo formar mão de obra técnica para o mercado industrial. E por volta dos anos 70, começam a surgir os institutos de idiomas e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. Então, a elite econômica brasileira passa a tomar consciência da necessidade do aprendizado do Inglês; A terceira fase se iniciaria

com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE) de 1998. Quando passa a ser obrigatório no ensino de ao menos uma língua estrangeira no ensino fundamental (5ª a 8ª séries), sendo facultada às escolas da comunidade local a decisão sobre a escolha da língua a ser estudada.

Pode-se dizer, portanto, que uma quarta fase do ensino de LE no Brasil se inicia em 2020 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2018). Esse documento determina o ensino da Língua Inglesa como obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso significa que todas as instituições de ensino fundamental públicas e particulares do país devem oferecer a partir do sexto ano do ensino fundamental a disciplina de Língua Inglesa. “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.” (BRASIL, 2018, p. 63)

Ainda que o documento deixe espaço para que uma outra língua estrangeira também possa ser acrescentada ao currículo escolar, diferente do que foi instruído nos PCN’S, a Língua Inglesa não pode mais ser substituída nessa etapa do ensino fundamental.

Apesar de determinar a obrigatoriedade do ensino de Inglês a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, o documento deixa em aberto a possibilidade que o ensino da Língua Inglesa seja inserido já na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Penfield (1975) afirma que o ideal é que as crianças iniciem a aprendizagem do Inglês desde os primeiros anos de escolarização entre os quatro a 10 anos de idade.

O momento para começar o que poderíamos chamar de um ensino geral das segundas línguas, de acordo com os imperativos da fisiologia cerebral, se situa entre 4 a 10 anos. A criança entra então na escola, e pode ainda aprender diretamente novas línguas sem interpor unidades linguísticas da língua materna (PENFIELD, apud GRÉVE E PASSEL, 1975, p. 125).

A BNCC justifica a escolha pela Língua Inglesa, e não de outro idioma, pelo seu papel atual na comunicação mundial. Além disso, outra mudança importante trazida pela BNCC em relação ao ensino de Língua Inglesa é a nomenclatura, até então tratada como Língua Estrangeira, passa a ser tratada como Língua Franca (LF). E é nessa perspectiva de LF que o referido documento orienta que a Língua Inglesa não deva mais ser tratada como a língua do estrangeiro e sim como a língua utilizada por falantes espalhados por todo o

mundo, com diferentes repertórios culturais e linguísticos de várias regiões e países, inclusive do Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que “a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2018, p. 241).

Nos dias atuais, o ensino da Língua Inglesa no país é ofertado em inúmeras situações, tais como: nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, nos cursos de graduação do ensino superior em universidades e faculdades, nas escolas de idiomas e principalmente na internet, que se tornou o principal meio de propagação de informações e de aprendizado de novos conteúdos, tornando-se imprescindível compreender não apenas a metodologia utilizada no ensino do idioma, mas também as dificuldades que perpassam o processo de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2019, p. 4)

O processo de ensino e aprendizagem da LI recebe então, um papel de fundamental importância na formação integral do aluno, tendo também a obrigação de contribuir para com os diversos aspectos da preparação desse aluno para ser um cidadão e fazer uso da língua, não só para a própria comunicação, mas como para fazer uso do Inglês a favor da compreensão e respeito à diversidade étnico-cultural e racial brasileira e da valorização do contexto social e dos saberes locais pertinentes ao seu próprio contexto de vida.

Para Orlandi (2020, p. 50), o falante de uma língua não opera com a literalidade como algo fixo e irredutível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso.

Portanto, é possível afirmar que a trajetória da Língua Inglesa na sociedade brasileira faz com que o Inglês que deve ser trabalhado nas escolas seja uma língua que incorpore o contexto social do sujeito que faz uso dessa língua e o permita usá-la em favor, também, de sua própria cultura.

2.2.3 Legislação educacional e o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica: uma abordagem intercultural (?). Eis a questão...

O ensino oficial da Língua Inglesa no Brasil se inicia no período colonial com o decreto de Don João VI em 1809 determinando o ensino do Inglês e do francês como forma de viabilizar o comércio entre a colônia portuguesa com a França e a Inglaterra. Mas é somente no período da primeira república que o ensino formal da Língua Inglesa chega às escolas (LEFFA, 1999).

Mas é somente na Reforma Capanema durante o governo de Getúlio Vargas entre os anos de 1930 a 1945 que a questão cultural é pela primeira vez citada em um documento oficial referente ao ensino da Língua Inglesa. “Esse foi um dos períodos da legislação educacional brasileira que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras”. (LEFFA, 1999, p. 10)

Em 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart foi publicado a primeira LDB. Mas ao trazer o foco da educação na habilitação profissional aliado a redução de um ano no tempo de escolaridade, acabou por reduzir também a carga horária da disciplina (LEFFA 1999) e não fazendo menção a questão cultural no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Dez anos depois, a LDB de 1971 reduziu ainda mais o ensino de LE nas escolas sendo retirada do primeiro grau com obrigatoriedade de apenas uma hora semanal durante um ano do segundo grau, de forma que “muitos alunos passaram pelo primeiro e segundo grau, sem nunca terem visto uma língua estrangeira”. (LEFFA, 1999, p. 14)

“Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 tornou-se obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira no ensino fundamental e médio, o que, até então, era facultativo às instituições de ensino no Brasil” (LEFFA, 1999, p. 23). O texto das novas diretrizes educacionais voltou a trazer a importância do ensino da LE como forma de diversificação cultural e valorização da própria identidade e cultura brasileira.

Já o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998 trazem a afirmação que “qualquer língua pode ser adotada para o ensino de LE, desde que seja observada a função que a língua desempenha na sociedade e a influência da mesma em determinado ponto geográfico” (BRASIL, 1998, p. 46). No entanto, devido ao *status* de importância que o Inglês alcançou no mundo em meio ao atual processo de globalização, a

Língua Inglesa tem sido a LE mais adotada nas escolas de ensino básico de todas as regiões brasileiras, sejam elas escolas particulares ou públicas.

Com a chegada da BNCC de 2017, O ensino de Língua Inglesa passou a ser obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental. No entanto, esse ensino de Inglês como Língua Estrangeira no ensino básico, sobretudo nas escolas públicas, não tem alcançado o seu objetivo de proporcionar aos alunos uma maior inclusão, enquanto cidadãos desse mundo em processo de globalização. Os próprios PCN's apontam alguns fatores que dificultam a aprendizagem de LE nas escolas públicas de ensino básico no Brasil.

Deve-se considerar também o fato de que na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21).

No entanto, Leffa (2009) mostra outros fatores que têm inviabilizado a aprendizagem de Inglês nas escolas públicas. O autor fala do ponto de vista ideológico, relatando mecanismos de exclusão como: a difusão da ideia de que pobres, negros e de classe social baixa não precisam aprender uma LE porque nunca vão ter a oportunidade de usar esse conhecimento; a argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma LE pela ausência de recurso e pela falta de conhecimentos dos professores; a afirmação de que o aluno não aprendeu nem o português, que é a sua língua materna e que, portanto não teria motivo para aprender uma LE e se submeter a uma cultura que não é a sua; e, o pior de todos esses mecanismos de exclusão: a ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender a LE. O autor afirma que este último mecanismo, que ele denomina de *autoexclusão*, “dá a impressão de que parte do próprio aluno, quando é da própria sociedade, geralmente por meio da escola, que incute nele o desejo de exclusão” (LEFFA, 2009, p. 117).

Muitas vezes o que acontece é que até mesmo os professores têm essa visão de que o aluno é que não quer aprender a Língua Inglesa. PAIVA (2005, s/p) relata, por exemplo, que os professores lastimam que seus alunos ignorem a importância que o Inglês tem na vida deles. Mas o que deve ser feito, antes de qualquer outra medida, é procurar entender os motivos que levam esses alunos a “não quererem aprender”. Somente dessa forma é que poderão ser tiradas conclusões que levem à busca de estratégias para que esse aluno possa ser estimulado a querer aprender, pois “se por um lado, aulas bem preparadas não garantem que os alunos sejam estimulados como gostaríamos, por outro lado é um fato de que ninguém se motiva sozinho” (SCHEYER, 2009, p. 132).

Leffa (2001) nos mostra a preocupação com o baixo desempenho do ensino da Língua Inglesa em nosso país, sobretudo nas escolas públicas, onde se encontram grupos sociais e étnicos historicamente excluídos. Negar o direito de aprender Inglês é excluir ainda mais esses alunos ao restringir o seu acesso ao conhecimento, e ao próprio processo de globalização, uma vez que “o inglês é falado por mais de um bilhão de pessoas; o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; e o inglês é a língua das organizações internacionais” (LEFFA, 2001, p. 43).

Cavenaghi (2009) ressalta que mesmo com o crescimento das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas nos últimos anos, tais pesquisas foram até agora muito restritas e pouco se ativeram em questões importantes de aprendizagem no contexto de sala de aula. Ela relata que essa restrição pode ser devido ao fato de que muitas das pesquisas realizadas no exterior se referiram ao ensino de Segunda Língua (L2), que trata da aprendizagem da língua em um contexto bilíngue ou em meio ao contexto cultural dos nativos da língua. Ou seja, a maioria das pesquisas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, não diferencia Segunda Língua (L2) de Língua Estrangeira (LE), ou não dá atenção ao ensino de LE, que é aquele que ocorre fora do contexto cultural dos nativos da língua, como é o caso da aprendizagem de Inglês no Brasil. (CAVENAGHI, 2009).

Sem dúvida, toda língua carrega em si uma carga cultural, mas no que diz respeito à Língua Inglesa, a Língua Global⁵ (CRYSTAL, 1997), que é considerada o latim dos novos tempos (SIQUEIRA, 2005), uma língua multinacional que se caracteriza por não ter nacionalidade (LEFFA, 2001), essa carga cultural que ela traz faz parte de uma cultura também multinacional que “pode se adequar, como um camaleão, a todas as culturas” (LEFFA, 2001, p. 347).

Mas o que tem ocorrido na prática pedagógica do Língua Inglesa no Brasil é, na maioria das vezes, uma exaltação da cultura britânica e americana em detrimento da cultura brasileira, e a desvalorização do contexto étnico e sociocultural do próprio aluno. O que pode provocar em parte dos alunos uma aversão para com a Língua Inglesa por não se enxergarem como parte da contextualização na aprendizagem dessa língua. Devido a esse fato, muitos alunos se sentem desmotivados a trabalhar com o Inglês em sala de aula por não enxergar na disciplina nem um ponto de associação com sua realidade cultural.

⁵ Tradução Nossa. No original: Global language

Uma possibilidade de reverter essa aversão para com a aprendizagem da Língua Inglesa pode surgir através de práticas pedagógicas que façam uso do que Geertz (1997) denomina como “saber local”, levando em consideração aspectos étnicos e sociais da comunidade onde aluno e professores estão inseridos, promovendo, assim, uma familiarização para com a cultura utilizada no contexto de aprendizagem da língua. Essa familiarização, além de despertar o senso de identidade étnico-cultural, se torna um fator muito mais estimulante que a imposição de uma cultura estrangeira, que, na maioria das vezes, provoca uma aversão que se reflete negativamente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil.

Não se quer aqui, negar a importância da cultura de onde a língua é originada, especialmente no que diz respeito a expressões culturais que exigem tal conhecimento; nem tão pouco negar que o contato com outras culturas é enriquecedor para o aluno. No entanto, Moita Lopes (1996) observa que o conhecimento da cultura da língua-meta enriquece a formação do aluno, contudo, as exigências dos professores de Língua Inglesa com relação a uma pronúncia perfeita e à assimilação de hábitos culturais não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural. “O autor ressalta ainda que, é importante a preservação da identidade cultural do aluno brasileiro de modo que o aprendizado de uma LE, no caso o Inglês, se realize de forma a resguardar os interesses do Brasil” (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Lima (2008) relata que vários autores divergem de opinião quanto à relação entre língua e cultura em sala de aula. “Enquanto para alguns autores essa relação é indissociável, para outros é perfeitamente possível o ensino de uma LE dissociada de seus valores culturais”. (p. 89).

Para Crystal (2003, p.3), “a Língua Inglesa já alcançou o *status* de Língua Global.” O autor explica que para alcançar este *status* é preciso que uma língua ganhe lugar de destaque em outros países e em meio a suas comunidades. Segundo ele, há dois meios de uma língua chegar a esse lugar de destaque: o primeiro é se tornar uma segunda língua nesses países, sendo declarada como uma língua oficial; o outro meio é que essa língua se torne prioritária no ensino de Língua Estrangeira.

No caso da Língua Inglesa, segunda língua em vários países ex-colônias britânicas, a Língua Estrangeira mais estudada no mundo devido ao processo de globalização, pode-se dizer que os dois meios para transformar uma língua em Língua Global se uniriam em favor de levá-la a tal *status*. Crystal afirma que “mais ou menos um quarto da população mundial,

já é fluente ou possui alguma competência em inglês [...] no início dos anos 2000, isso significa algo em torno de 1,5 bilhões de pessoas⁶” (CRYSTAL, 2003, p. 6). Leffa (2001) acrescenta que além de ser a língua oficial de 62 países, “o inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos” (p. 343).

Neste panorama em que os nativos da Língua Inglesa são minoria entre os que fazem uso desta língua, a relação entre a língua e a cultura do nativo tende a se enfraquecer cada vez mais chegando ao ponto de se poder afirmar que ela já não é mais propriedade de nenhum país ou nação e que, portanto, não possui falantes nativos. (RAJAGOPALN, 2009) O autor afirma ainda que “Essa língua [...] na verdade, pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir música, ler manuais de instrução etc...)” (p. 42).

Fica aí evidente que o Inglês, uma vez desvinculado aos países onde ele é língua nativa, se modificou a tal ponto de poder ser considerada uma língua diferente daquela falada nos países onde é língua materna, de modo que os considerados falantes nativos “não têm mais nenhum lugar de privilégio como ‘donos’ ou ‘falantes autênticos’ ou o que quer que seja. Eles, na verdade, terão que se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Por mais estranho que possa parecer, é uma realidade que a Língua Inglesa vem se tornando estranha aos próprios povos considerados nativos, de forma que o “falante nativo” tenha certa dificuldade, por exemplo, na compreensão da comunicação entre dois falantes não nativos. Rajagopalan (2009) relata um fato que demonstra perfeitamente a situação do nativo ao se deparar com essa Língua Inglesa multinacional:

Faz uns vinte anos, conheci um cidadão inglês que fora contratado por uma escola de inglês em São Paulo. Ele me contou que antes de ingressar no magistério, tinha conseguido outro emprego, que era muito mais do seu agrado, numa multinacional de produtos eletrônicos. Sua função nessa empresa era redigir curtos textos para compor manuais de instruções. Para agradar seus superiores, nosso amigo fez questão de ‘caprichar’ nas redações, revisando-as inúmeras vezes e lapidando cada sentença. Porém, logo veio a surpresa. O chefe do setor chamou-lhe atenção, dizendo o seguinte: ‘Olha, você tem que se colocar no lugar de quem vai consumir esses produtos, provavelmente um tailandês, um congolês, um guatemalteco, e assim por diante – ou seja, um usuário que não usa o inglês nem como primeira, nem como segunda língua. Pouco importa se o inglês que você fala é idiomático ou se está de acordo com a norma culta. O que

⁶Tradução nossa. No original: about a quarter of the world’s population is already fluent or competent in English [...] in the early 2000’s that means around 1.5 billion people.

importa é que o outro consiga entender bem o que está dito nas instruções’. Ou seja, não demorou muito para o protagonista deste episódio perceber que, para desempenhar bem o que se esperava dele, ele precisava aprender, digamos, uma nova língua” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42-43).

Fica claro, portanto, que não faz mais sentido insistir que os aprendizes de Inglês como LE continuem a seguir o nativo como modelo, pois o Inglês, enquanto Língua Multinacional, já se difere daquela usada pelo “nativo”, não somente em termos culturais, mas até mesmo em termos gramaticais. Os aprendizes desse “novo Inglês” devem compreendê-la como uma língua “eminentemente transnacional que reflete diversas culturas ao redor do mundo – ou melhor, um *potpourri* de diferentes culturas” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46).

LEFFA, (2001) afirma, que ao estudar uma Língua Multinacional, diferentemente do que acontece quando se estuda outras línguas, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de LE baseado na noção de uma língua, uma cultura, pois:

Ninguém vai estudar finlandês se não estiver interessado na Finlândia, como não vai estudar javanês se não estiver interessado na Indonésia ou na Malásia. Com o inglês, isso não acontece: pode-se estudar inglês sem estar de modo algum interessado num determinado país. Pode-se perfeitamente estudar inglês estando interessado apenas em computadores, ou em telefonia celular ou mesma na Finlândia, onde praticamente toda a população fala inglês. (LEFFA, 2001, p. 344).

Entretanto, mesmo com foco em uma motivação instrumental, em se tratando da aprendizagem do Inglês como Língua Multinacional, a relação entre língua e cultura, na sala de aula, é complexa, uma vez que, não tendo essa língua uma nacionalidade, a cultura relacionada a ela também não poderia estar atrelada a uma única nacionalidade. Para Leffa (2001) “Quando se trata de uma língua multinacional, como o inglês na atualidade, sem uma identidade nacional definida, precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional.” (p. 348).

Neste contexto de Língua Inglesa enquanto Língua Multinacional faz-se necessário “uma perspectiva mais flexível e, ao mesmo tempo, mais crítica sobre o ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira.” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 300). Sendo assim, Lima (2008, p. 90) afirma que a primeira pergunta a ser fazer é: que cultura ensinar? McKay (2001, p. 7), também afirma que à medida em que a Língua Inglesa assume o papel de uma língua internacional, surge a questão sobre qual cultura se deve ensinar e de que forma o tema deve ser abordado em sala de aula.

Tendo, portanto, o Inglês essa posição de Língua Multinacional, o ensino da mesma deve considerar seu papel multicultural e adotar estratégias interculturais de ensino e aprendizagem.

A cerca do termo “interculturalidade”, Vera Candau (MOREIRA; CANDAU 2008) que defende a ideia de que essa perspectiva implica a aceitação da interrelação entre diferentes grupos culturais; da permanente renovação das culturas; do processo de hibridização das culturas; e da vinculação entre questões de diferença e desigualdade. Para a autora, a diferença se encontra na base dos processos educativos, e é a partir dessa diferença que sugerem várias possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola.

Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.(CANDAU, 2011)

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam “que a aprendizagem de uma LE deve levar o aluno a uma autopercepção mais significativa como ser humano e como cidadão” (BRASIL,1998, p. 15), há de se questionar de que forma a Língua Inglesa, enquanto Língua Multinacional, pode realmente fazer uso da interculturalidade como forma de contribuir nesta autopercepção por parte do aluno. Além disso, os próprios PCN’s apontam como um dos grandes desafios a ser enfrentado no ensino de LE, para o ensino básico, a descontextualização dos conteúdos das aulas com a realidade dos alunos (BRASIL, 2000, p. 26). Uma das causas dessa descontextualização é apresentada por Moita Lopes que denuncia uma extrema ênfase das aulas de Língua Inglesa sobre a cultura estrangeira (MOITA LOPES, 1996). Nessa perspectiva, o autor faz ainda, o seguinte questionamento:

Por que insistir em preocupações com regras de uso ou da fala ou mesmo noções de cultura para tornar possível a competência comunicativa, quando se sabe que a maior parte dos alunos terá pouquíssima chance de usar tal conhecimento? (MOITA LOPES, 1996, p. 39).

Mckay (2001) afirma que ao elaborar e trabalhar com conteúdo culturais nas suas aulas, os professores, certamente, enxergam nesses materiais uma estratégia de motivação extra para os seus alunos de LE. Moita Lopes (1996) também, afirma que muitos professores acreditam estar motivando seus alunos através da associação de suas aulas à cultura

estrangeira. No entanto, por não enxergarem na disciplina uma real utilidade no seu contexto de vida, muitos alunos de escolas públicas não compartilham de tal entusiasmo.

Há de se entender que o aluno oriundo de uma classe social baixa sinte-se excluído nas aulas de inglês, exatamente por não encontrar nas aulas nenhum ponto de referência entre a sua realidade cotidiana (a periferia) e a cultura ‘dos gringos’. (BRODBECK, 2006, p. 231).

Assim, “em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto que se fale ou sobre o que se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno” (BRASIL, 1998, p. 30). Uma vez que os alunos não enxerguem a LE como importante no seu contexto de vida nem se familiarizam com o conteúdo cultural das aulas, o professor pode encontrar um conflito por falta de interesse na disciplina, como afirma Leffa (2006, p. 12):

Se minha comunidade, incluindo os alunos, achar, por exemplo, que o ensino de uma determinada língua estrangeira é importante e eu amo de paixão ensinar essa disciplina, o sucesso está garantido. Por outro lado, se a comunidade pensar de modo diferente, poderei entrar em conflito com a comunidade, principalmente com os alunos, quando o motivo para o estudo da disciplina não é percebido.

Portanto, o desinteresse por parte dos alunos para com a aprendizagem da Língua Inglesa deve-se muito à extrema associação das aulas da disciplina com culturas estrangeiras, as quais dificilmente se contextualizam com a realidade dos alunos. E o problema se agrava ainda mais em relação ao ensino em escolas públicas, pois como afirmam Lutosa e Sales (LUTOSA/SALES, 2009, p. 2):

[...] enquanto alunos da rede particular têm a oportunidade de conviver com grupos estrangeiros, tanto em viagens quanto em grupos sociais, reforçando, conseqüentemente, o contato com a Língua Inglesa, os sujeitos da rede pública não participam das oportunidades oferecidas por esse contexto sociocultural. Tudo isso contribui, sobremaneira, para um distanciamento entre os interesses dos sujeitos da rede pública e da rede particular, no que se refere à aprendizagem de língua inglesa.

Na verdade, o ensino de língua inglesa, associado unicamente a um contexto sociocultural tão diferente do qual é vivenciado no dia a dia pelos alunos de escolas públicas, acaba por gerar nestes alunos uma desmotivação no processo de aprendizagem. Como demonstra Lutosa e Sales (2009, p. 5):

A falta de capital econômico e cultural entre os sujeitos da rede pública é um fator que contribui para a pouca aplicabilidade da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas [...] Inferimos, pois, que suas representações sociais construídas em relação ao aprendizado de Língua Inglesa interferem nas

atitudes que apresentam nas aulas de Inglês, ou seja, desinteresse e desmotivação.

Cavenaghi (2009) reafirma que o declínio motivacional ao longo da escolaridade, no que diz respeito à aprendizagem de Inglês, pode ser parcialmente explicado pelo ambiente escolar de sala de aula ser muito diferente dos outros contextos étnicos e sociais a que os alunos estão acostumados. Como demonstra também Jorge (2009, p. 165-166):

Não teriam razão esses jovens adolescentes que resistem ao que a escola lhes propõe como educação? Com tantas vivências e culturas diferentes dos grupos sociais e étnico, podem as aulas de inglês continuarem favorecendo um ensino afastado dos sujeitos socioculturais aos quais se pretende ensinar?

Além disso, ao utilizar elementos de culturas estrangeiras em sala de aula, há de se considerar que há muitos alunos brasileiros que não simpatizam com tais culturas, principalmente com as culturas britânica e norte-americana, que são as mais relacionadas ao ensino de Inglês, seja pelos professores ou pelos livros didáticos.

Uma pesquisa da rede de televisão BBC publicada na versão *on-line* da revista VEJA (2003, s/p) demonstra que nem todos brasileiros compartilham de uma simpatia para com a cultura estrangeira. A pesquisa perguntou a 11.000 pessoas, em onze países, o que pensam sobre o governo, o povo, as políticas e a cultura dos Estados Unidos. Além dos próprios americanos, foram ouvidos habitantes da Austrália, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, França, Indonésia, Inglaterra, Israel, Jordânia e Rússia.

Por fim, a pesquisa concluiu que o Brasil é, ao menos entre os países em que a pesquisa foi realizada, o segundo país com maior opinião negativa em relação aos Estados Unidos, ficando atrás apenas da Jordânia. Mesmo que a Pesquisa não tenha sido realizada com um foco na aprendizagem de línguas, e sim na política externa americana, fica claro que nem todos partilham de uma adoração à cultura estrangeira.

Portanto, em se tratando da relação entre a cultura e a aprendizagem do Inglês como LE, uma vez que os PCN's, tanto de ensino médio quanto ensino fundamental, já apontam para a necessidade de contextualização do conteúdo das aulas de LE com a realidade vivenciada pelos alunos, deve-se entender que “no caso do Brasil, portanto, os professores de Língua Inglesa da educação básica devem, antes de qualquer outra medida, conhecer os alunos e sua realidade macro-social.” (BRODBECK, 2006, p. 231), pois como afirma Pennycook (1994, apud LEFFA, 2001): “o ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos” (p. 345).

Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas idéias com objetividade e fluência. Tal exercício pressupõe a formação crítica frente à própria produção e a necessidade pessoal de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo. (BRASIL, 2000, p. 9).

Além disso, o primeiro passo a ser dado para reconquistar o interesse dos alunos para com a aprendizagem de Língua Inglesa pode estar exatamente na aproximação do conteúdo das aulas à realidade dos alunos, ou seja, tornar o conteúdo passado nas aulas de inglês em um conhecimento útil para a vida dos alunos, pois como afirma Paiva (2001) “tanto professor como alunos não estão isolados do contexto escolar com o qual têm laços culturais e normas de interação.” (PAIVA, 2001, p. 26).

Sendo assim, podemos afirmar mais uma vez que uma forma de contextualizar a aula de Inglês com a realidade social e étnico-cultural do aluno, sobretudo aquele de escola pública, pode ser proporcionar a esses alunos aulas de Língua Inglesa com foco cultural no “saber local” trazendo para sala de aula elementos da sua própria realidade e fazendo uso da liberdade cultural proporcionada pela Língua Inglesa enquanto Língua Franca para promover o ensino das questões étnico-raciais e abrir o espaço da sala de aula para discussões pertinentes a própria comunidade onde a escola está inserida.

Nesse sentido, McKay (2003) aponta como alternativa o uso de materiais didáticos cujos conteúdos refiram-se à cultura dos aprendizes⁷, afirmando que, além de motivar na aprendizagem como um todo, isso pode motivá-los a conhecer melhor a sua própria cultura. E, além disso, “o professor não se coloca na difícil posição de ensinar a cultura estrangeira, da qual talvez tenha pouco conhecimento”. (p. 10).

Nota-se, assim, a relevância do engajamento daqueles que estão envolvidos na educação para que seja possível colocar em prática um ensino intercultural da língua inglesa, devendo a escola, em conjunto com os professores e os alunos, buscar novas formas e métodos de integração e realinhamento do ensino do idioma através de um viés que valoriza a diversidade cultural, o que, claramente, não é algo fácil. Portanto, buscase uma tomada de consciência crítica daqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, para a implementação de uma abordagem intercultural no ensino da língua inglesa, com o objetivo de traçar

⁷ A autora (2003) denomina o conteúdo que foca a própria cultura do aluno como: *source culture material*.

caminhos que superem os desafios e as dificuldades que permeiam o ensino do idioma na contemporaneidade.(SILVA, 2020 p.10).

É preciso reforçar que, não se quer aqui, negar totalmente a importância da cultura de onde a língua é originada, especialmente no que diz respeito a expressões culturais que exigem tal conhecimento; nem tão pouco negar que o contato com outras culturas é enriquecedor para o aprendiz. No entanto, a proposta é associar o ensino de LE também à cultura que faz parte da realidade de vida desse aprendiz, para que ele se sinta mais motivado a aprender essa língua.

Nessa perspectiva, Leffa afirma que “ao se propor o ensino da Língua Inglesa a partir da cultura do aluno, não se está na realidade propondo qualquer novidade, pelo menos no Brasil.” E cita o Instituto de Idiomas “Yázigi”, o qual apregoava e praticava o ensino da língua dentro da cultura brasileira (LEFFA, 2001, p. 345). Pode ser citado também o autor de livros didáticos Amadeu Marques (MARQUES, 1999, 2002, 2004) que, em seus livros, busca exemplificar o conteúdo gramatical com elementos da cultura brasileira e utilizar textos que tratam de temas próximos à realidade dos estudantes brasileiros.

No livro *Inglês série Brasil*, Marques (2004) traz ainda um capítulo chamada *authentic texts*, em que apresenta apenas textos autênticos e sem adaptações, que tratam não só de temas relacionados a países onde a Língua Inglesa é falada enquanto língua nativa, mas tratando de vários assuntos referentes ao Brasil e também a vários países, estando, portanto, de acordo com o que propõe Lima (2008) quando diz que “o mais importante é que no ensino da Língua Inglesa sejam abordados os mais variados aspectos não só dos países que falam inglês, mas de todas as nações dos mais variados pontos do globo” (p. 95), e com Motta-Roth (2006) que afirma o mesmo dizendo que é importante “formar um repertório humano diversificado, usando textos em inglês, publicados, por exemplo, na Venezuela, na Austrália, na Índia, em Israel, nos Emirados Árabes, ou no Japão” (p. 299).

Dentre esses textos que fazem parte do livro didático citado, estão alguns como *Cover version: Gilberto Gil* (MARQUES, 2004, p. 280), uma reportagem da rede de notícias BBC sobre o cantor brasileiro Gilberto Gil; e *Speculating in concrete* (MARQUES, 2004, p. 326), um artigo da Revista *Newsweek* trazendo uma entrevista com o Arquiteto Brasileiro Oscar Niemeyer sobre assuntos como a possibilidade de ele opinar no projeto da construção a ser erguida no local onde antes ficava o *World-trade-Center*, estando assim de acordo com aquilo que sugere Motta-Roth (2006, p. 297):

Em termos práticos, acho extremamente importante explorar, como instância pedagógica, textos publicados em inglês que falam do Brasil, porque podemos ver nossa própria cultura filtrada pela ótica cultural do Outro. [...] O importante aqui é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

Ou seja, são textos que, ao expor assuntos que permeiam a realidade dos alunos na visão do outro, certamente, chamam mais a atenção e a curiosidades da maioria dos alunos, sobretudo aqueles da rede públicas, e, portanto, podem lhes proporcionar um maior interesse pelas aulas de Língua Inglesa.

Vê-se aí que é possível superar o desinteresse dos alunos para com as aulas de Língua Inglesa através de uma perspectiva intercultural, fazendo uso de elementos da cultura dos próprios alunos como forma de levá-los a uma familiarização para com a cultura utilizada no contexto de aprendizagem da língua. Pois se um texto referente a assuntos relacionados ao seu país é capaz chamar sua atenção para a aula, certamente esse interesse será ainda maior em perceber seu contexto social e étnico-cultural fazendo parte das exemplificações, das discussões e dos textos presentes na aula da disciplina.

A introdução do “saber local” através do uso de elementos étnico-culturais da comunidade que abriga a escola, além de despertar o senso de identidade cultural, pode se tornar um fator muito mais estimulante que a mera imposição de uma cultura estrangeira, que, na maioria das vezes, pode provocar uma aversão que se reflete negativamente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil.

Nesse intuito de motivar o aluno de LE das escolas públicas através de sua própria cultura, é preciso considerar ainda que mesmo que “dentro de uma cultura nacional ou étnica como a do Brasil ou Austrália, por exemplo, possam ser encontrados diferentes agrupamentos sociais” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 289).

No entanto, cabe aí aos professores e pedagogos, considerar também a cultura em âmbito local, pensando os elementos culturais na perspectiva de Geertz (1997) quando afirma que “as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. (p. 100).

Pensar dessa forma, pode facilitar a identificação dos elementos culturais que têm maior influência nos agrupamentos sociais existentes em determinada localidade, e fazer uso de tais elementos como forma de promover uma familiarização e, conseqüentemente, uma

motivação na aprendizagem da Língua Inglesa. Leffa afirma que isso não é uma tarefa tão difícil uma vez que:

A multiculturalidade da língua inglesa permite que se parta de qualquer realidade, incluindo a realidade do aluno brasileiro, de qualquer idade, de qualquer parte do Brasil, [...] é impossível não achar dentro da língua inglesa algo que não seja do gosto do aluno e não sirva para seduzi-lo e incluí-lo numa determinada comunidade, [...] (LEFFA, 2009, p. 121).

É preciso considerar ainda que, uma LE não deve ser ensinada apenas por ensinar; o aprendiz precisa enxergar nela uma utilidade prática para sua vida cotidiana, auxiliando-o em sua formação enquanto sujeito ativo e crítico na sociedade brasileira. Leffa (2001) afirma que “Pode-se estudar uma língua estrangeira para defender os interesses do país onde se mora, como, por exemplo, estudar Inglês no Brasil para receber turistas de outras nacionalidades ou para vender um produto brasileiro no exterior.” (p. 348).

E uma forma clara de possibilitar ao aluno o uso da Língua Inglesa, para defender os interesses do Brasil, é introduzir elementos da cultura dele, do aluno, nas aulas da disciplina, dando-lhe a possibilidade de conhecer e valorizar seus costumes, sua raça, seus saberes e seu povo. Caso contrário, estarão sendo formados cidadãos capazes de receber turistas em Nova York e Londres, vender produtos norte-americanos ou britânicos, mas incapazes de usar a Língua Inglesa em favor da expressão da própria cultura Brasileira.

Para tornar a LE útil para os alunos de escolas públicas, é preciso ainda uma conscientização de que os alunos precisam se tornar, não somente receptores de informações através da LE, mas também, agentes produtores de informações:

Ensine a língua multinacional para produção. A língua multinacional não deve ser ensinada apenas para recepção, fazendo com que os alunos sejam, por exemplo, apenas leitores da língua, incapazes de falar, de escrever ou mesmo de ouvir e entender a língua. [...] A informação precisa fluir nos dois sentidos. (LEFFA, 2001, p. 349).

Ou seja, o aluno deve aprender a se comunicar na LE, sendo capaz de uma produção oral e escrita em que possa manifestar suas opiniões e transmitir sua cultura. Para isso, faz-se necessário que esse aluno se acostume a ver sua realidade e sua cultura sendo tratada na língua que ele está aprendendo. Além disso, esse aluno certamente se sentirá muito mais valorizado e representado ao ver-se capaz de expressar sua cultura e suas ideias por meio dessa nova língua que ele está aprendendo. Siquera (2009) dá um exemplo de atividade que pode levar o aluno a se familiarizar com a produção em LE:

Além do debate, o professor poderia propor um trabalho de redação em que, na língua-alvo, os alunos pudessem da mesma maneira, expor suas

opiniões, confrontar pontos de vista, levantar estatística, comparar diferentes realidades, exercitar seu potencial argumentativo e/ou persuasivo. [...] Essas iniciativas privilegiariam praticamente todas as habilidades de aprendizes de LE, preparando os alunos não somente para os debates, mas principalmente para a vida [...] (SIQUEIRA, 2009, p. 89-90).

É importante deixar claro, mais uma vez, o fato de que é inegável que, para chegar a uma maior internalização de algumas expressões específicas da LE, expressões de origem cultural, o aluno sinta a necessidade de algum conhecimento da cultura do país nativo da língua. Esse conhecimento é importante para a ampliação da visão de mundo desse aluno. Mas isso não significa que as aulas de LE devam ser desenvolvidas exclusivamente em função da cultura dos países nativos de tal língua. Muito pelo contrário, é muito mais interessante e útil ao aluno aprender a fazer uso da língua em seu meio social, ou seja, “empoderar o aprendiz de língua estrangeira—auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar dominar por ela.”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

A história da evolução da legislação brasileira em relação ao ensino de Língua estrangeira para o ensino básico confirma a necessidade de compreender a aula de Inglês também como espaço de fortalecimento e valorização da identidade étnico-cultural do próprio aluno e do meio social em que ele e sua comunidade escolar estão inseridos.

2.3 Identidade étnico-cultural brasileira no ensino da língua Inglesa na educação básica

Tratar da identidade étnico-cultural brasileira no ensino da língua inglesa é uma tomada de decisão pedagógica importante, quando adota uma metodologia que se aproxima dos interesses dos alunos, relacionando o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa à cultura enquanto expressão e simbologia das formas simbólicas.

Nesse sentido, deve-se mostrar de que modo as relações sociais e étnicas estão interrelacionadas a formas de “poder” e o ensino da língua inglesa pode se constituir como uma ferramenta importante para a comunicação intercultural.

Identidade étnico-cultural é definida nesta pesquisa como a fonte de sentido e de construção do real onde os processos culturais são conflitivos e, em cada etnia, há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores. (KREUTZ, 1998). Segundo o mesmo autor, a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Mas sim como um processo identitário ou processos de singularização. Portanto, não há um momento de definição da identidade étnica, pois as identidades são

sempre construídas, devendo por isso ser definidas histórica e não biologicamente. (KREUTZ, 1998).

Trazendo essa compreensão da identidade étnico-cultural para o ensino da língua Inglesa, percebe-se que a necessidade em debater a construção do conhecimento linguístico em línguas em nosso país é um tema bastante particular devido à série de variantes que a envolvem, desde fatos culturais até econômicos, constituindo um cenário político tenso. (CAMELO; GALLI, 2019, p. 460).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica, uma língua global (CRYSTAL, 1997, p. 10) a ser trabalhada em um país tão culturalmente rico e diverso como o Brasil, formado originalmente por povos e etnias diferente, a necessidade de debate a respeito dessa problemática ganha uma importância ainda maior.

O ensino de LE na educação no ensino regular brasileiro apresenta um percurso de luta para se sustentar nos currículos como disciplina. No decorrer da história foi ofertado o ensino de algumas LE clássicas como o Grego e o Latim e, posteriormente, foram tomando seu lugar as LE modernas como Francês, Inglês, Alemão e Italiano.

Embora tenham sido oferecidas, enfrentavam algumas questões problemáticas como a metodologia de ensino e a carga horária que lhes eram destinadas, pois as instituições ficavam responsáveis por determinar os objetivos de se ensinar as diversas línguas e o tempo necessário para se desenvolver as competências consideradas essenciais.

Apesar de ter seu lado positivo, o da autonomia local, restava ainda uma lacuna em termos de perspectiva nacional para o ensino e aprendizado das LE, carecendo de maior debate desde os propósitos de se incluir este conhecimento na escola pública e as metodologias de ensino adotadas (CAMELO; GALLI, 2019).

Após um longo percurso histórico do ensino de LE na educação básica, onde em muitos períodos questões étnico-raciais e culturais foram desconsideradas, os documentos atuais trazem uma maior atenção a essa problemática.

A BNCC de 2017 mostra isso já na definição da aprendizagem para a área de Linguagem.

Dentre as aprendizagens ditas essenciais as quais são propostas pela Base, a Linguagem se enquadra na competência 4, a qual se caracteriza pela: Utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

A proposta apresentada no texto da BNCC é de que o ensino de LE na educação básica tenha como finalidade de se trabalhar linguagem como forma de possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

O Texto da BNCC deixa claro que além de meramente transmitir o conhecimento metalinguístico e promover o conhecimento de outras culturas, o objetivo do ensino da Língua Inglesa na educação básica é possibilitar ao aluno o uso do Inglês como forma de expressar seus saberes, conhecimento e cultura tornando-o participante ativo tanto de seu meio social quanto do mundo globalizado.

Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos **valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social** (BRASIL, 2018, p. 244, grifo nosso).

Rajagopalan (2011) fala sobre a dimensão política do ensino de idiomas desde o estágio do planejamento linguístico como sendo “uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração pública, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão da escolha dos materiais didáticos” (p. 61).

O planejamento de uma política linguística, que leve em conta a vivência social dos sujeitos e suas percepções sobre si mesmos dentro dos contextos discursivos mais variados, “traz para o ambiente da sala de aula oportunidades para se refletir sobre as práticas sociais letradas e a construção de significados dentro de um contexto cultural e ideológico.” (CAMELO; GALLI, 2019, p. 466)

Nesse sentido, o trabalho com as línguas deve considerar as práticas sociais das quais os sujeitos fazem parte e se constroem enquanto cidadãos protagonistas dessas práticas nos mais diversos contextos discursivos.

Em vista disso, questionamos o ensino e aprendizagem de LE numa perspectiva instrumental, e reiteramos a importância de políticas públicas focadas na construção do conhecimento linguístico considerando os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam as relações discursivas.

Sendo, portanto, essas políticas responsáveis pela formação de um professor crítico, reflexivo e consciente do seu papel social e dos impactos de sua atuação para a formação cidadã (CAMELO; GALLI, 2019).

[...] vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais (BUNZEN, 2014, p. 9).

Libâneo (2001) cita que no sentido de pensar essa nova forma de ensino também é de grande relevância para o tema o documento final resultante das deliberações da 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE – 2014, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE –, órgão público responsável pela convocação e realização da II CONAE e composto de representantes de 40 entidades do governo e da sociedade civil.

A educação deve ser compreendida como social, em que diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos. [...] Como prática social e cultural a educação tem como lócus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de difusão, criação e recreação cultural, de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos alunos e, portanto, espaços de garantia de direitos. (BRASIL, 2014, p. 64).

O texto do documento produzido na CONAE evidencia a necessidade de pensar uma educação que leve a formação integral do aluno. Um ensino que vá além dos conteúdos específicos de cada disciplina e que tenha finalidade de contribuir para o protagonismo social do aluno preparando-o para atuar nos diversos aspectos sociais e humanos.

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (BRASIL, 2014, p. 52).

É nesse sentido que o ensino da Língua Inglesa, enquanto disciplina do currículo da educação básica, deve ter como finalidade contribuir para essa formação integral que torne o aluno capaz de atuar como cidadão que tanto reconhece e respeita a cultura do outro como valoriza os aspectos éticos socioculturais pertinentes à sua própria comunidade.

Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. (LIBÂNEO, 2001, p. 59).

Libâneo questiona ainda de que forma as condições sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos (LIBÂNEO, 2001)

A resposta a essa pergunta pode ser pensada através da ideia de Geertz (1997) em pensar a cultura de um povo através dos saberes locais. Essa ideia ao ser aplicada na educação, se assemelha muito com a ideia de conhecimento “radical-local” de Hedegaard e Chaiklin (2005) de “ensinar o conteúdo das disciplinas escolares partindo do conhecimento de mundo do aluno” (p. 81).

O ensino do conteúdo escolar não deve ser alheio às problemáticas sociais vividas pela comunidade escolar. As questões culturais e étnico-raciais que, embora, sempre fizeram parte da sociedade brasileira, mas nós últimos tempos têm ganhado maior importância e espaço para discussão podem e devem fazer parte do contexto de sala de aula.

O contexto da sala de aula de Língua Inglesa, enquanto Língua Global (CRYSTAL, 1997) é um cenário ideal para discussão sobre o papel do próprio aluno diante das questões étnico-raciais e para o conhecimento e valorização da sua comunidade e da sua própria identidade cultural.

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem com um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 2002, p. 54-55).

O uso do saber local no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa pode tornar a sala de aula em um ambiente propício para pôr em prática o que preconiza a 10.639/03, que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelece a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

Assim, além de cumprir com a proposta da BNCC para o ensino de LE de ser usada como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2018).

Ademais, deve fazer uso do ambiente da sala de aula para promover a igualdade de forma a respeitar as particularidades culturais do aluno e sua comunidade. Pois, como afirma Santos (2003, p. 56),

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

Sendo assim, o ensino da Língua Inglesa no ensino básico público brasileiro deve ter como um de seus objetivos contribuir para o combate ao preconceito racial e para a formação de alunos que sejam capazes de reconhecer e valorizar a cultura do outro, bem como torná-lo consciente do direito ter sua própria cultura reconhecida e respeitada.

2.4 A implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar e sua aplicação no ensino da língua inglesa

Em toda a história da construção da sociedade brasileira enquanto nação, o povo negro tem passado por um longo e dolorido processo de exclusão social tendo passado desde a posição de escravo, de raça considerada inferior, até a posição de cidadãos dotados de direitos iguais, mas ainda assim, vítimas de discriminação e racismo.

Embora a abolição da escravatura tenha ocorrido desde o século XIX, através da Lei Áurea, ainda hoje, é possível observarmos que o racismo e o preconceito ainda se fazem presentes em vários aspectos da sociedade brasileira.

Na luta pela superação deste contexto sócio-histórico que manteve e ainda submete o povo negro brasileiro na posição de inferioridade, o movimento negro tem alcançado algumas vitórias no caminho da igualdade racial. Entre essas vitórias, uma das mais relevantes, sobretudo na área da educação, se refere à Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira. E que a mesma deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo de todas as escolas do ensino básico em todo território nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003, p.01).

Embora a referida Lei deva ser aplicada no âmbito educacional das salas de aula, trata-se de um importante avanço para todos os setores da sociedade brasileira, pois a implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas tem o privilégio de poder levar ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (BRASIL, 2004).

Ou seja, a Lei 10.639/03 traz a possibilidade de, através da educação, conscientizar negros e não negros sobre a discriminação e racismo que o povo negro sofreu e ainda sofre, e de promover o reconhecimento e a valorização da cultura Afro-Brasileira e do povo negro, não simplesmente como afrodescendentes, mas sim como cidadãos negros afrodescendentes e, acima de tudo, brasileiros dotados de direitos e deveres, a serem respeitados e valorizados indiscriminadamente.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalece entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negra (BRASIL, 2004, p. 22).

Uma vez que a Lei n. 10.639/03, determina o ensino das questões étnico-raciais no currículo de todas as escolas do sistema regular de ensino, faz-se necessário trazer a definição de currículo a qual esse estudo se refere. Sacristán (1999, p. 61) diz que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Moreira e Silva (1997, p. 28) complementam essa definição de currículo tal qual é entendido aqui afirmando que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder

e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23)

No intuito de promover a implementação da Lei n. 10.639/03 no currículo escola brasileiro é que em 17 de julho de 2004 foi homologada a Resolução CNE/CP n. 001/2004, e em 10 de março do mesmo ano foi aprovado pelo Conselho Nacional o Parecer CNE/CP n. 003/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que reorganiza o currículo escolar para que contemple a história e cultura do povo negro.

O texto Parecer 003/2004 afirma que a homologação é uma resposta na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas e de políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

Esse parecer propõe políticas para trazer para o campo prático do currículo escolar as diretrizes norteadoras para os princípios e ações educacionais que devem ser postas em prática para a implementação da Lei 10.639/03, passando assim, a ser o texto norteador para a implementação prática daquilo que é determinado na Lei a respeito do ensino das questões étnico-raciais na educação básica. Além das diretrizes, o documento traz, inclusive, sugestões de atividades que corroboram como práticas educacionais voltadas para a tratativa das questões raciais na escola.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004, p.22).

O ensino da Cultura Afro-Brasileira deve destacar o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, maracatus, rodas de samba, entre outras. E o ensino de Cultura Africana deverá abranger desde as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais às tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

O texto do parecer reforça ainda que as atividades referentes às questões étnico-raciais devem se fazer presente ao longo de todo calendário letivo, e não somente em ocasiões específicas. A esse respeito, Delton e Kazuco (2010) afirmam que:

Cabe à escola a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas, não no sentido de incluir em seu calendário datas exclusivas para trabalhá-las, mas no sentido de possibilitar a compreensão sobre as há diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra. As relações de disputa por posições sociais e conhecimentos são carregadas de interesses particulares inerentes tanto à sua própria cultura quanto às outras. Por isso, é necessário que os alunos conheçam a cultura de outros grupos e a história de sua própria cultura em um processo de interação e alteridade. (p. 7).

Em complementação ao Parecer CNE/CP 003/004, o MEC lança em 2006 as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Trata-se de um documento com a finalidade de propor orientações para as questões que permeiam as relações étnico-raciais. Tendo o intuito de garantir a implementação da Lei 10.639/03 ao propor uma maior organização da educação das relações étnico-raciais, traz orientações para cada nível de ensino.

Esse documento foi elaborado por um coletivo de grupos de estudiosos e, especialmente, educadores que, de forma coletiva, apresentaram um material que busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível/modalidade de ensino (BRASIL, 2006).

Não se restringindo apenas ao ambiente da sala de aula, é um documento direcionado a toda comunidade escolar. Mas especificamente com relação à prática docente, onde alguns professores podem sentir dificuldade em conciliar a temática étnico-racial como sua disciplina escolar, o documento oferece contribuições para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, fazendo uma abordagem minuciosa desses temas no campo educacional e concluindo com todas as perspectivas de sua ação (BRASIL, 2006). Reforçando a ideia de que o ensino das questões étnico-raciais deve ser trabalhado no âmbito de todas as disciplinas do currículo escolar ao propor que atentemos para a interdisciplinaridade como forma de romper barreiras disciplinares. “Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques.” (BRASIL, 2006, p. 59)

No entanto, mesmo depois da Resolução n. 001/2004 e do Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 2004 e das *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* de 2006, a implementação da Lei 10.639 ainda enfrentava dificuldade na sua efetivação prática. Embora prevista em lei, os documentos normalizadores até então não tinham alcançado mudança significativa no dia a dia das salas das escolas brasileiras.

Foi então que em 2009 o governo federal lança o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, com o objetivo de colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p. 22).

No entanto, “O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei n. 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país” (GOMES, 2011) para que também os alunos e toda a comunidade escolar pudesse ter conhecimento do direito ao ensino das questões étnico-raciais e da importância dessa prática para a escola, para a comunidade escolar e para toda sociedade brasileira.

Mesmo no atual ano de 2023, vinte anos após a aprovação da Lei n.10.639, em meio a população em geral é fácil encontrar pessoas negras e não negras que desconhecem completamente a existência da referida Lei. E é mais grave ainda saber que boa parte dos alunos e, até mesmo professores desconhecem ou sabem pouco sobre a Lei vigente a vinte anos, a qual determina o ensino das questões étnico raciais nas escolas do ensino básico brasileiro.

Ainda há muita resistência, tanto na Universidade quanto na rede de ensino, em perceber o espaço da escola como um espaço diverso, múltiplo de pertença, étnicas, raciais, geográficas, de gênero, culturais etc. A resistência aumenta ainda mais, quando se trata de discutir a situação de desigualdade que é conferida ao grupo racial negro (MÜLLER, 2009, p. 43-44).

E a ausência do cumprimento do ensino das questões étnico-raciais na escola acaba gerando um círculo vicioso. Um aluno que não teve conhecimento e nem foi sensibilizado da importância da tratativa da questão étnico-racial, caso não tenha suprida na universidade a defasagem desse conhecimento, corre o risco de se tornar um professor pouco ou totalmente incapaz de trabalhar a temática com seus alunos.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p.15).

No entanto, é preciso compreender que a escola não é e não deve ser a única via de combate às desigualdades raciais e o racismo no Brasil. Segundo Munanga (1998):

Há pessoas que acreditam que o preconceito é fruto da ignorância, que basta ir para escola para deixar de ser preconceituoso. O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo. (p. 48).

Mas se a educação não é o único meio, pode-se afirmar que é o mais importante no caminho em direção a uma nação mais igualitária e livre dos preconceitos raciais que ainda encontram-se fortemente enraizadas na estrutura da sociedade brasileira, pois se por um lado a criminalização do racismo e a implementação de leis que impõem a igualdade racial se fazem necessárias para coibir as práticas racistas, por outro lado, a educação de forma geral tem a obrigação de conscientizar o cidadão que está sendo formado da igualdade de direito e do igual valor que a sua própria e todas as demais etnias que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira tem.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 2003, p.15).

É nessa perspectiva que o uso do saber local da comunidade onde o aluno está inserido pode e deve ser aproveitada em sala de aula, inclusive nas aulas de Inglês, como forma de valorizar a etnia, cultura, religião e saberes do próprio aluno levando-o a conscientização sobre a importância do combate ao preconceito e a discriminação racial na escola, em sua comunidade e da contribuição que sua forma de pensar e agir pode ter para uma mudança em toda a sociedade brasileira.

Por fim, a pesquisa teórica descrita nesta Parte II, desta dissertação, propõe uma integração de dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo que se encontra delineada na Parte III, pois nesse contexto, esta pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e buscou uma interpretação da realidade a partir de um

embasamento teórico, mostrando o caminho metodológico percorrido com instrumentos cientificamente apropriados. Assim, podemos verificar na Parte III, a seguir.

PARTE III**PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Na pesquisa de campo [...] como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

Gil (2002, p. 53).

3 Percursos metodológicos da pesquisa

Nesta seção, mostramos o material e métodos, além do delineamento do percurso e os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.

Também neste item, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa; a descrição do contexto em que se desenvolveu a pesquisa; como se deu a produção de dados; os procedimentos que foram adotados para o desenvolvimento da pesquisa; a descrição do material a ser utilizado; as categorias de análise e de interpretação dos dados; as garantias de segurança para os interlocutores e as garantias de credibilidade dos resultados obtidos no final da produção dos dados.

Para a sua execução, a pesquisa foi dividida em duas etapas: (a) a Etapa I – da pesquisa exploratória e (b) a Etapa II – da pesquisa propriamente dita (descritiva e qualitativa que se apoiou na abordagem quantitativa)

(a) **Etapa I:** da elaboração do projeto de pesquisa, dentro de uma metodologia científica coerente e de viável execução com duração de dois anos, tempo de realização do curso de mestrado em ensino.

Para tanto, foi realizada a pesquisa exploratória, entre os meses de agosto de 2021 e julho de 2022, com objetivo de contribuir com a elaboração do projeto de pesquisa (delimitar tema/objeto de estudo, delimitar problema principal, formular objetivos da pesquisa – o objetivo geral e os específicos, proposições da pesquisa, população e amostra, levantamento bibliográfico para definição de conceitos e categorias principais referentes ao tema e documental pertinentes ao objeto de estudo.

(b) **Etapa II,** da execução da pesquisa propriamente dita, que foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2022, com apoio da abordagem teórica (bibliográfica e análise documental) e de campo (descritiva e quali-quantitativa), que foi executada somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, através do parecer n. 5.695.275 emitido em 10/10/2022.

Na Etapa I, portanto, foi realizada a pesquisa exploratória, entre os meses de agosto de 2021 e agosto de 2022, com apoio do levantamento de dados sobre a literatura existente, utilizando fontes de informações bibliográficas e eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de autores que tratam do tema em questão, além de análise da legislação pertinente. Como também, foi realizada uma revisão sistemática de literatura para selecionar estudos

que foram analisados criteriosamente, realizando o levantamento das publicações em bases de dados de maneira planejada e controlada, e os resultados foram selecionados e avaliados segundo critérios desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a revisão sistemática foi realizada seguindo sete passos: (a) formulação da pergunta; (b) localização dos estudos; (c) avaliação crítica dos estudos; (d) coleta de dados; (e) análise e apresentação dos dados; (f) interpretação dos dados; e (g) aprimoramento e atualização da revisão.

Essa etapa foi importante para contribuir com a construção do projeto de pesquisa, objetivando uma revisão literária e análise documental da legislação pertinente. E, desse modo, foi elaborada a proposta do que foi feito durante a realização de toda a pesquisa, e os motivos que justificaram a construção da mesma.

A Etapa II, da pesquisa propriamente dita, foi a fase da aplicação do projeto de pesquisa que constituiu a abordagem teórica para fornecer embasamento à pesquisa e a abordagem de campo a fim de produção de dados juntos aos interlocutores da pesquisa e análise dos mesmos. Além da elaboração da dissertação e apresentação do conhecimento em eventos científicos, a uma banca de exame de qualificação e, finalmente, a uma banca de defesa do trabalho para a obtenção do título de mestre em ensino.

De acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória é aquela que têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, no intuito de torná-lo mais explícito e levar a construção de hipóteses, incluindo assim, levantamento bibliográfico e questionários ou entrevistas.

O objetivo principal da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. É o tipo de pesquisa que apresenta menor rigidez no planejamento, pois é planejada com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 1999)

Selltiz (1965) diz que se enquadram na categoria dos estudos exploratórios todas as pesquisas que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. É um tipo de estudo que possibilita o aumento do conhecimento do pesquisador sobre os fatos, possibilitando formulações mais precisas de problemas, criação de novas hipóteses e realização novas pesquisas mais estruturadas.

Para isso, o planejamento da pesquisa necessita ser flexível o bastante para permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno. Segundo o autor, nesse tipo de estudo, nem sempre há a necessidade de formulação de hipóteses. (SELLTIZ, 1965)

A primeira etapa dessa pesquisa foi constituída basicamente de levantamento bibliográfico, revisão da literatura existente, e teve exatamente a importância citada por Selltiz (1965). Foi através da revisão sistemática e da revisão bibliográfica que se tornou possível explicitar melhor o objeto da pesquisa, bem como construir as proposições levantadas.

A sequência e conclusão da pesquisa exploratória se deram através da etapa de campo que foi desenvolvida junto aos interlocutores da pesquisa e ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa junto ao CEP, seguindo o cronograma (Apêndice F) definido previamente no projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação.

A etapa de campo se fez parte essencial para alcançar os objetivos propostos nesse estudo e para chegar à resposta para a questão levantada pela pesquisa.

Lakatos (2003) diz que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (p. 186).

Ainda sobre a pesquisa de campo, a autora chama atenção para o risco de confundir pesquisa de campo com uma simples coleta ou levantamento de dados. A pesquisa de campo é muito mais do que isso “pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (LAKATOS, 2002, p.186).

Sobre isso, Gil (2002) complementa que o estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação a outras técnicas, principalmente aos levantamentos. Pois,

Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2002, p. 53).

Assim sendo, foi decidido como técnica de coleta de dados para a etapa exploratória da pesquisa, além da pesquisa bibliográfica e da revisão sistemática, uma pesquisa de campo.

Concluída a etapa exploratória, foi dado início a segunda etapa qual foi constituído de uma pesquisa descritiva e qualitativa, com apoio da abordagem quantitativa de análise.

A pesquisa descritiva é definida por Gil (2002, p. 42) como sendo aquela qual objetiva “primordialmente à descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Uma pesquisa descritiva, como o próprio nome já explicita, deve descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: pesquisa referente à idade, sexo, procedência, eleição etc. (GIL, 2008).

De acordo com Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”, sendo utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Essa etapa se deu após a conclusão da pesquisa exploratória, a fim de analisar e descrever os dados levantados junto aos interlocutores. Também, nessa etapa da pesquisa, foi feito o paralelo entre os dados bibliográficos e os dados obtidos junto aos interlocutores no intuito de confirmar (ou não) a hipótese levantada e possibilitar o cumprimento dos objetivos definidos para esse estudo.

Quanto à natureza da pesquisa, esse estudo apresenta-se como quali-quantitativa. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

Um estudo descritivo qualitativo procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, buscando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. Segundo o autor, um estudo qualitativo deve buscar:

[...] representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Já a pesquisa quantitativa, segundo Richardson (1999), é aquela que tem como característica o emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta dos dados quanto no tratamento deles por meio de técnicas estatísticas. No caso deste estudo, a pesquisa quantitativa foi utilizada como apoio para a pesquisa qualitativa.

De acordo com Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

De acordo com Demo (2002, p. 7), “a ciência prefere o tratamento quantitativo porque ele é mais apto aos aperfeiçoamentos formais: a quantidade pode ser testada, verificada, experimentada, mensurada”. Mas do outro lado, a pesquisa qualitativa “propõem respeitar mais o real” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43) abrindo caminho para uma pesquisa que permita abdicar totalmente ou parcialmente das abordagens matemáticas no tratamento dos dados, trabalhando, preferencialmente, com compreensão das motivações, percepções, valores e interpretações.

No entanto, “[...] os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43). Não faz nenhum sentido que um estudo qualitativo despreze o lado da quantidade (Demo, 2002). E “só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2002, p.35). temos assim a pesquisa quali-quantitativa.

Portanto, seguindo o que diz o autor (2002), embora a presente pesquisa tenha uma abordagem majoritariamente qualitativa, os elementos quantitativos fizeram parte deste estudo, pois foram de muita importância para a análise e descrição dos dados produzidos durante a etapa de campo.

3.1 Contextualização do campo de pesquisa

Para o campo de pesquisa escolhido para esta investigação, foi selecionada uma escola pública de ensino fundamental, anos finais, situada em um bairro periférico da zona urbana de Vitória da Conquista, cidade localizada na região Sudoeste do estado da Bahia, Região Nordeste do Brasil.

A escola-campo foi denominada com nome fictício, de Escola Luther King. A decisão de não identificar o nome real da escola, campo pesquisado, se deu no intuito de não expor a escola, os alunos, professores e comunidade onde a escola está situada. Contudo, no

decorrer da pesquisa foi permitido o uso de fotografias, em acordo com a gestão escolar e seus professores e alunos.

As fotografias são fontes importantes para a investigação de espaços escolares, pois auxilia no modo de ser e representar a escola e, durante a pesquisa, foi possível reunir um acervo de imagens dos espaços escolares, reuniões, que revelaram imagens relevantes sobre material encontrado na biblioteca, sala de aula, a exemplo, do livro didático de língua inglesa disponibilizado pela escola para os alunos.

Na Fotografia 1 pode ser visto o portão de entrada da escola-campo.

Fotografia 1- Portão de Entrada da escola Luther King, Vitória da Conquista-BA



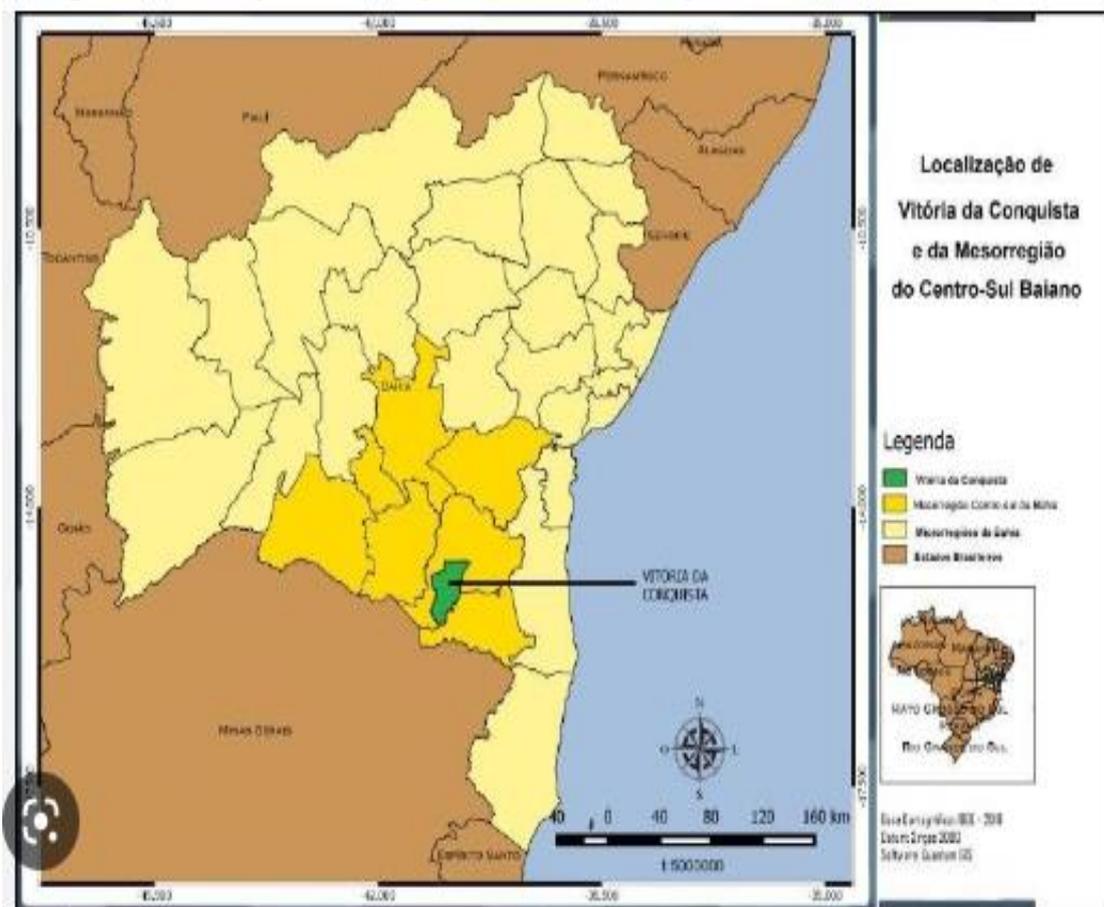
Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

O município de Vitória da Conquista fica localizada na região Sudoeste do estado da Bahia, na região nordeste do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) é a terceira maior cidade do estado com uma população estimada para o ano de 2021 de cerca de 343.643 habitantes. (IBGE, 2022).

Como foi possível observar, a escola-campo tem espaço amplo, organizado, uma estrutura física bem conservada e arejada e atende às exigências necessárias ao atendimento ao aluno e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, espaços de socialização, interação entre alunos e outros segmentos da escola.

O Mapa 1, abaixo, mostra a localização do município de Vitória da Conquista no estado da Bahia, região Nordeste do Brasil.

Mapa 1 – Localização do município de Vitória da Conquista - BA



Fonte: <https://www.google.com.br/>, 2023

Segundo o senso de 2010, último senso realizado na cidade, do total de 306.866 habitantes naquele ano, eram 147.879 homens e 158.987 mulheres. Desse total, 99.595 pessoas se declaravam brancas, 31.082 se declaravam pretas, 1.397 se declaravam amarelas, 174.436 pardas, 354 indígenas e 2 pessoas não declarados.

O mesmo senso de 2010 apontou que 96,8% da população entre 6 e 14 anos estava matriculado na escola. (IBGE, 2022).

E o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2019 para a rede pública de Vitória da Conquista foi 5.6 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,5 para os anos finais do ensino fundamental. (IBGE, 2022).

Ainda segundo o site do IBGE, no ano de 2021, o município contava com 196 escolas de ensino fundamental e 35 escolas de ensino médio, contando com um total de 1825

professores no ensino fundamental e 832 no ensino médio. As matrículas nesse mesmo ano somaram 46.630 alunos matriculados no ensino fundamental, e 15.642 alunos matriculados no ensino médio. O que significa um total de 62.272 alunos matriculados no ensino básico ano de 2021. (IBGE, 2022)

O bairro onde se localiza a escola-campo é um dos bairros mais populoso de Vitória da Conquista e fica localizado em uma região periférica da cidade.

As Fotografias 2, 3 e 4 mostram imagens aéreas do bairro e entorno da escola-campo.

Fotografia 2- Imagem aérea da escola Luther King, Vitória da Conquista, 2023



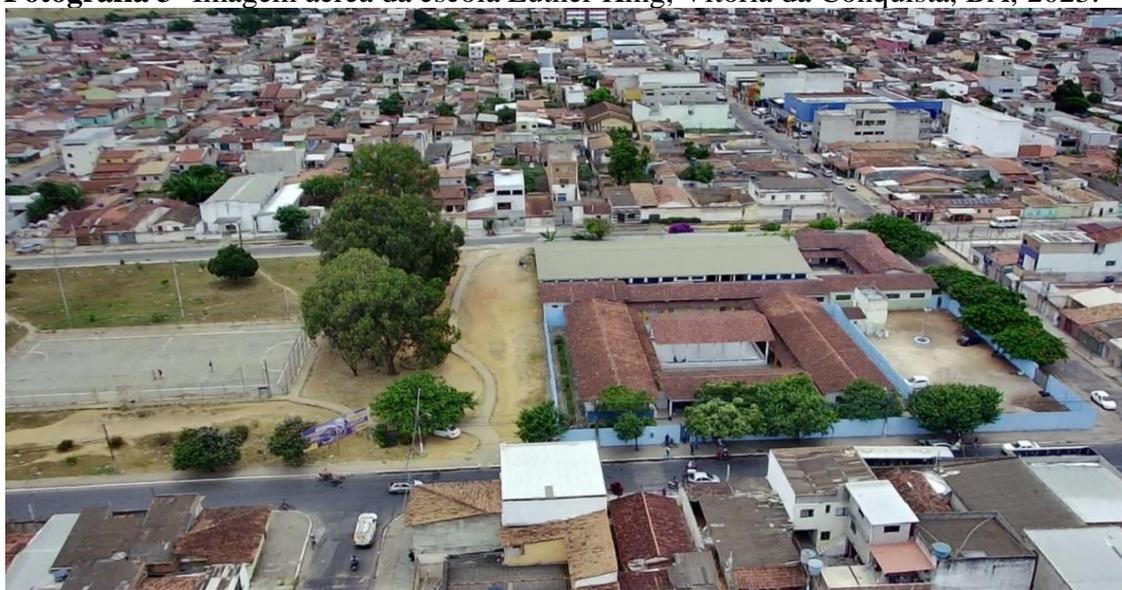
Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

Trata-se de um bairro maioritariamente residencial, mas que especificamente no entorno da escola, encontram-se vários pontos comerciais, como supermercados, açougues, pequenas lojas, uma horta comunitária e uma creche pública, municipal.

Para preservar a identidade da escola e dos interlocutores da pesquisa, decidimos também não informar o nome do bairro, denominando-o de Luther King (nome fictício).

A seguir, podemos verificar as Fotografias 3 e 4, que mostram a imagem aérea da escola-campo. Esse é um bairro que se destaca pelo seu crescimento e desenvolvimento populacional, mas também, pelas manifestações de violência que tem se multiplicado e diversificado.

Fotografia 3- Imagem aérea da escola Luther King, Vitória da Conquista, BA, 2023.



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 4- Imagem aérea da escola Luther King, Vitória da Conquista – BA, 2023



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2023

A Luther King é uma das duas únicas instituições de ensino público que oferece matrícula para os anos finais do ensino fundamental no referido bairro. E além de atender à

população do próprio bairro, atende também a população de mais 3 bairros vizinhos onde não há escolas públicas que ofereçam os anos finais do ensino fundamental.

Portanto, o campo de pesquisa definido para esse estudo é a escola Luther King, instituição pública municipal de ensino fundamental, anos finais, localizada em um bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista, cidade onde cerca de 70% da população se declara preta, parda ou indígena e mais de 96% das pessoas entre 6 e 14 anos está matriculado no ensino regular (IBGE, 2022). Mostrando-se, portanto, um campo ideal para a produção de dados que poderiam auxiliar na resposta ao problema formulado e aos objetivos estabelecidos para esta dissertação.

3.2 Os Interlocutores da pesquisa

Uma vez delimitado o objeto e tendo selecionado o campo de estudo, visando alcançar os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa aqui levantada, fez-se necessário definir os interlocutores da pesquisa.

Sabendo que o objetivo da pesquisa é “Analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA , observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos.”, fez-se necessário o trabalho com 2 (dois) grupos de interlocutores, sendo o primeiro formado por professores e o segundo grupo formado por alunos.

O Grupo 1 foi formado por professores de Inglês que atuam nas turmas selecionadas onde haviam alunos interlocutores da pesquisa e que, também, aceitaram ser interlocutores. Pretendia-se ter nesse grupo um número de 1 a 5 interlocutores.

Ficou definido previamente que o número mínimo de interlocutores nesse grupo seria de apenas um professor (a) caso o (a) mesmo (a) atuasse em todas as cinco turmas selecionada ou caso os outros professores de Inglês das referidas turmas não aceitassem o convite para participar da pesquisa.

Caso nenhum dos professores das turmas aceitasse participar, determinamos que poderiam ser selecionados professores que atuem em turmas de outro turno da escola. O número máximo de interlocutores nesse grupo foi definido como cinco professores, caso cada uma das turmas tivesse um professor diferente para a disciplina Língua Inglesa e todos eles aceitassem o convite para participar do presente estudo.

No entanto, já no primeiro contato com os professores, ocorrido em visita informal à escola-campo, no dia 18 de outubro de 2022, foi levantado que apenas duas professoras da disciplina Língua Inglesa atuavam no turno matutino, sendo que uma delas com as turmas de sexto e nono anos, enquanto a outra, com as turmas de sétimo e oitavo anos.

Em contato com essas professoras, nessa mesma data, elas se prontificaram a participar como interlocutoras da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que atesta o seu consentimento em participar da pesquisa.

Portanto, tivemos o Grupo 1 de interlocutores formado por 2 duas professoras de Inglês do turno matutino da escola Luther King que atuavam em turmas de oitavo e nono anos.

Já para o Grupo 2 de interlocutores, por se tratar de uma população maior, sendo ela a totalidade de alunos da escola, fez-se necessário uma definição mais criteriosa de seleção desses interlocutores.

De acordo com Malhotra (2001), para populações infinitas, ou em contextos de constante mudança, como é o caso do contexto da sala de aula, o estudo estatístico pode ser realizado com a coleta de parte de uma população (amostragem), denominada amostra.

Segundo o mesmo autor, a Amostra é um subgrupo de uma população, constituído de n unidades de observação e que deve ter as mesmas características da população selecionada para participação no estudo.

Sendo assim, foi decidido que o grupo 2 de interlocutores seria composto por uma amostragem de alunos de cada uma das turmas selecionadas. Mas, segundo Mattar (2001), é preciso ainda estabelecer uma distinção fundamental entre amostragens não probabilísticas e amostragens probabilísticas. A “não probabilística” é um tipo de amostragem em que existe uma dependência, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador de campo para a seleção dos elementos da população irá compor a amostra (MATTAR, 2001).

Aaker, Kumar & Day (2004), afirmam que os resultados desse tipo de amostragem podem conter tendências escondidas e incertezas que os tornam mais prejudiciais do que a ausência de informações.

Já a “probabilística” é um tipo de amostragem onde as unidades amostrais são escolhidas por acaso. Sendo possível determinar cada amostra potencial de determinado tamanho que pode ser extraída da população, bem como a probabilidade de selecionar cada amostra (MATHORA, 2001).

Assim, segundo Mattar, (2001), somente as amostras probabilísticas fornecem estimativas precisas da população (MATTAR, 2001). Complementando essa afirmação, Aaker, Kumar & Day (2004), afirmam que a amostragem probabilística é a melhor abordagem porque se utiliza um processo de atribuição aleatória para conseguir uma amostra representativa.

Desta forma, foi definido para o compor o Grupo 2 de interlocutores dessa pesquisa uma seleção por amostragem probabilística simples que foi feita junto aos alunos das turmas selecionadas na escola Luther King.

De posse da informação obtida através de conversa informal com a direção da escola na visita feita no dia 18 de outubro de 2022, de que a escola Luther King/campo pesquisado funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e oferece turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, e sabendo ensino da Língua Inglesa no ensino regular brasileiro só é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, foi decidido escolha pelas turmas de oitavo e nono anos para que os interlocutores da pesquisa tenham no mínimo 2 anos de experiência com a disciplina Língua Inglesa em sala.

O turno matutino foi definido por ser aquele com maior quantidade de turmas no ensino regular o qual o estudo dessa pesquisa se direciona. Haja visto que no turno vespertino e noturno, a escola oferece tanto a modalidade regular quanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e essa última não faz parte do objeto de estudo da presente pesquisa.

Assim sendo, foi definida uma amostra de cinco alunos que deveriam ser escolhidos aleatoriamente de cada uma das turmas de sétimo e nono ano do turno matutino da escola para compor o Grupo 2 de interlocutores da pesquisa. A seleção desses cinco interlocutores ocorreu mediante sorteio de cinco números correspondentes ao número da ordem do nome dos alunos na caderneta da turma na escola.

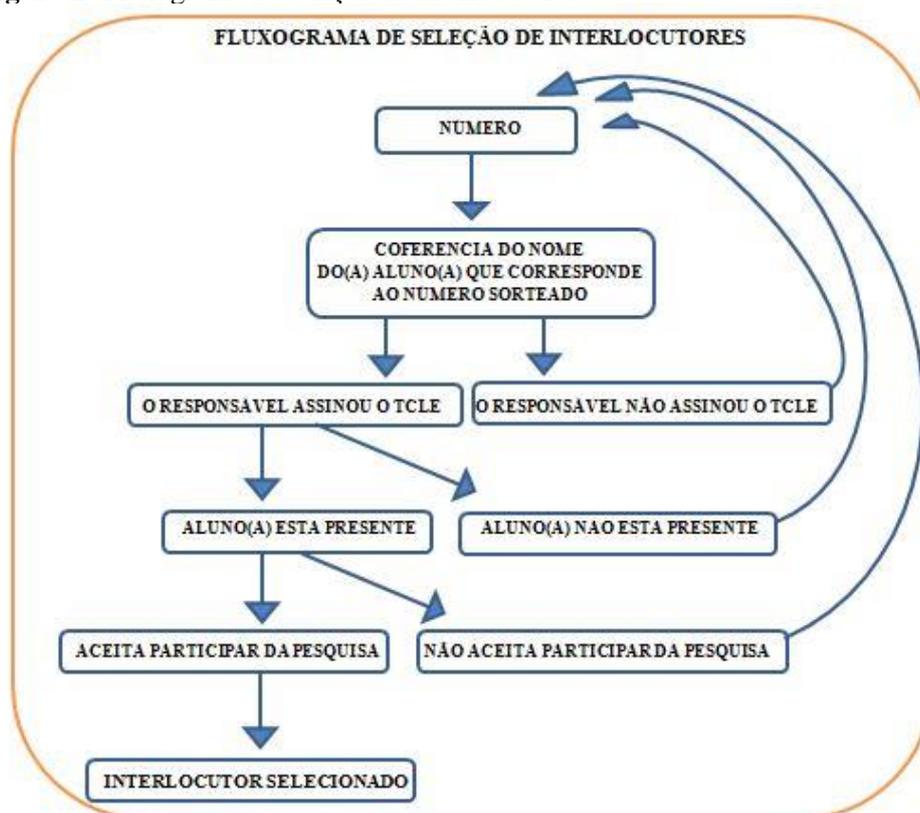
Foi previamente definido que, caso o aluno tivesse seu nome selecionado no sorteio e o mesmo não quisesse participar da pesquisa, não tenha sido autorizado pelo responsável ou não esteja presente no dia da seleção de interlocutores, o aluno (a) correspondente ao número subsequente seria chamado.

A dinâmica de seleção deveria seguir a mesma até chegar quantidade de cinco interlocutores por turma. Salvo em caso de número de alunos que aceitassem participar da pesquisa e fossem autorizados por um responsável fosse menor que cinco.

Neste caso, definimos que um número maior que cinco interlocutores poderiam ser selecionados de outra turma para suprir o número menor de selecionados nessa turma.

Sabendo também que no referido turno, a escola Luther King oferece três turmas de oitavo ano e duas de nono ano de ensino básico regular, definimos para o Grupo 2 um número de vinte e cinco interlocutores. Salvo em caso da soma do número total de alunos que aceitassem participar da pesquisa e fossem autorizadas por um responsável nas referidas turmas fosse menor. Neste caso, definimos previamente que a pesquisa prosseguiria com um número inferior a vinte e cinco interlocutores no Grupo de alunos.

Figura 1: Fluxograma de seleção de interlocutores



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Definidos os critérios para seleção dos participantes do Grupo 2, no dia 19 de outubro de 2022, aproveitando a ocasião em que ocorreu o plantão pedagógico de atendimento aos pais e responsáveis pelos alunos na escola/campo, foi solicitado aos pais e responsáveis das turmas de oitavo e nono anos do turno matutino presentes que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os alunos fossem autorizados a participar da pesquisa.

Mesmo tendo definido previamente que apenas 5 alunos de cada uma das turmas de oitavo e nono seriam selecionados como interlocutores da pesquisa, decidimos coletar o

máximo de autorizações possíveis em cada turma para que, em caso de um ou mais alunos selecionados não estivessem presentes no dia da aplicação dos instrumentos de pesquisa ou não aceitassem participar, outros alunos pudessem ser selecionado já tendo sua autorização para participar da pesquisa. Deixando esclarecido para os pais que apenas 5 alunos de cada turma seriam selecionados aleatoriamente para participarem como interlocutores da pesquisa. Dessa forma obtivemos o número de 61 autorizações, uma média de 12 em cada uma das 5 turmas selecionadas.

Entre os dias 26 e 27 de outubro de 2022, foi realizada a seleção dos alunos interlocutores para o Grupo 2, em cada uma das turmas.

Como definido previamente, foram sorteados de forma aleatória os números correspondentes aos nomes dos alunos da caderneta de cada uma das turmas de oitavo e nono ano do turno vespertino da escola Luther King. O sorteio desses números foi feito nas salas de cada uma das turmas na presença dos alunos. Sendo que a cada nome selecionado foi conferido se o aluno estava presente, se seus pais ou responsáveis haviam assinado o TCLE e se o aluno(a) aceitava participar como interlocutor da pesquisa.

A seleção dos interlocutores nas três turmas de oitavo ano ocorreu em uma quarta 26 de outubro de 2022 durante as aulas de Língua Inglesa.

Na primeira turma de oitavo ano, dois alunos tiveram o número do seu nome na caderneta sorteado, mas os mesmos não estavam presentes. Conforme estava definido previamente, quando isso ocorresse seria selecionado o número subsequente. E assim foi procedido, alcançando o total de 5 alunos selecionados nessa turma onde todos esses aceitaram participar como interlocutores da pesquisa e após serem selecionados assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento que atesta o consentimento da pessoa entre 12 e 17 anos em participar da pesquisa.

Na segunda turma de oitavo ano, os 5 alunos que tiveram o número do seu nome na caderneta sorteado estavam presentes, mas um deles não tinha autorização do responsável para participar da pesquisa porque seus pais não haviam comparecido no plantão pedagógico quando foram assinados o TCLE. Seguindo a definição de chamar o número subsequente chegamos também ao número total de 5 alunos em que todos esses aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TALE.

Na terceira turma de oitavo ano, uma aluna teve seu número selecionado e não estava presente. Outra aluna também não estava autorizada a participar porque seus pais também, não estavam presentes no plantão pedagógico. Mas seguindo a dinâmica de seleção

previamente definida, alcançamos o total de 5 alunos, os quais aceitaram ser participantes da pesquisa e também assinaram o TALE.

Na imagem abaixo (Fotografia 5) podem ser vistos alunos de uma das turmas de oitavo ano e sua professora de Inglês, momentos antes da seleção dos interlocutores da turma.

Fotografia 5-Turma de oitavo ano da escola Luther King, Vitória da Conquista – BA, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

A seleção dos interlocutores nas duas turmas de nono ano ocorreu em uma quinta-feira, 27 de outubro de 2022, também durante as aulas de Inglês.

Na primeira turma de nono ano os 5 alunos que tiveram o número de seu nome na caderneta sorteado estavam presentes, foram autorizados pelos responsáveis e aceitaram participar da pesquisa e foram solicitados a ler e assinar o TALE. Assim, o total de 5 interlocutores dessa turma foi rapidamente alcançado.

Na quinta e última turma, também de nono ano, os 5 alunos selecionados estavam presentes e tinham autorização dos responsáveis para participar da pesquisa, mas uma aluna disse que não queria participar, por isso foi chamado o número subsequente ao seu, mas este não estava presente, e mais um número foi chamado e enfim, este estava presente, tinha autorização e aceitou participar da pesquisa.

Todos leram e assinaram o TALE e dessa forma totalizamos os 5 interlocutores selecionados dessa turma.

Na imagem (Fotografia 6) podem ser vistos alunos de uma turma de nono ano e sua professora de Inglês, momentos antes da seleção dos interlocutores da turma.

Fotografia 6-Turma de nono ano da escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Assim, foram selecionados os vinte e cinco interlocutores da pesquisa para o Grupo 2 (grupo de alunos). Para organizar a participação, os interlocutores da presente pesquisa foram divididos em dois grupos.

Quadro 1– Grupos de interlocutores da pesquisa

GRUPOS DE INTERLOCUTORES DA PESQUISA		
GRUPO 1	GRUPO 2	
2 professoras de inglês	15 alunos de oitavo ano	10 alunos de nono ano
Total: 2 interlocutores	Total: 25 interlocutores	
Total geral: 27 interlocutores		

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2023.

Sendo que, como podemos observar no Quadro 1, o primeiro (Grupo 1) foi formado por duas professoras de Inglês que atuam nas turmas de oitavo e nono ano do turno matutino

da escola Luther King, e o segundo grupo (Grupo 2) foi formado por 25 alunos selecionados aleatoriamente, sendo cinco de cada uma das referidas turmas.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Uma vez definido o campo e feita de seleção dos interlocutores, bem como a técnica de pesquisa de campo, se faz necessário então, fazer a definição dos instrumentos de coleta de dados que melhor auxiliassem no cumprimento dos objetivos propostos bem como à chegada de uma resposta para a questão de pesquisa aqui levantada.

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 2001). Durante a coleta de dados, diferentes técnicas podem ser empregadas, sendo as mais utilizadas: entrevistas, questionários, observações e pesquisa documental.

De acordo Andrade (2009), a pesquisa de campo utiliza técnicas e instrumentos específicos, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo.

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (ANDRADE, 2009, p. 132-133).

Sobre o questionário, Cervo e Bervian (2002, p. 48), “afirmam que se refere a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio INTERLOCUTOR preenche. Podendo conter perguntas abertas, perguntas fechadas ou os dois tipos”.

O uso de questionários como técnica de coleta de dados tem a vantagem de permitir alcançar um maior número de pessoas; de ser mais econômico; além de permitir a padronização das questões possibilitando uma interpretação mais uniforme, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado (MARCONI; LAKATOS, 1996).

No entanto, por ser constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, o questionário tem a desvantagem de impossibilitar a ajuda quando há dificuldade de compreensão, por parte dos INTERLOCUTORES nas questões a serem respondidas. (MARCONI ; LAKATOS, 1996).

Muito semelhante ao questionário, mas com a vantagem de ter presença do pesquisador para poder explicar as questões e orientar o preenchimento elucidando significados de perguntas que não estejam muito claras para os interlocutores, temos o formulário que é “o nome geral usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa.” (SELLTIZ, 1965, p. 172)

Desta forma, foi definida como um dos instrumentos de coleta de dados para este estudo, a aplicação de **dois formulários fechados e abertos** que foram trabalhados junto aos interlocutores da pesquisa, os quais foram convidados a respondê-los na presença do pesquisador e foram entregues imediatamente após a sua conclusão.

Sendo o formulário 1 (anexo 1), fechado e aberto, o qual foi aplicado junto aos interlocutores do grupo de professores (Grupo 1) e o formulário 2 (anexo 2), fechado e aberto aplicado com o grupo de alunos (Grupo 2).

A aplicação do formulário 1, fechado e aberto, aplicado às professoras, interlocutoras da pesquisa, ocorreu no dia 1 de outubro de 2022, aproveitando a ocasião da reunião para atividade complementar (AC) da área de linguagem, no qual a disciplina Língua Inglesa está inserida, que é definido para ocorrer semanalmente às terças-feiras nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista-BA. Sendo aplicado com as duas professoras individualmente e em momentos diferentes. Cada momento de aplicação durou aproximadamente 10 minutos.

Antes que cada uma das duas interlocutoras respondesse ao formulário, apresentamos brevemente a finalidade da pesquisa. Em seguida uma cópia do formulário 2 impresso foi entregue às interlocutoras e antes que começassem a responder, foram informadas que caso tivessem qualquer dúvida, poderiam solicitar ao pesquisador que explicasse as perguntas. No entanto não houve nenhuma dúvida levantada pelas interlocutoras.

Já o formulário 2, fechado e aberto foi aplicado aos alunos, interlocutores da pesquisa, durante as aulas da disciplina Língua Inglesa em 26 e 27 de outubro de 2022, mesmo dia em que foi feita a seleção desses interlocutores.

Sendo que aplicação do formulário com as turmas de oitavo ano ocorreu no dia 26 e a aplicação com as turmas de nono ano ocorreu no dia 27 de outubro de 2022. Embora o formulário 2 aplicado aos alunos de oitavo e nono ano seja o mesmo, a aplicação se deu em dias diferentes por termos definido previamente que a seleção dos alunos interlocutores e a aplicação do formulário ocorreria durante as aulas da disciplina Língua Inglesa.

A Fotografia 7 mostra o pesquisador com os interlocutores das turmas de oitavo ano, momentos antes da aplicação do formulário 2.

Fotografia 7 -Pesquisador e interlocutores da escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Após a seleção dos interlocutores em cada uma das suas respectivas salas de aula, os alunos foram encaminhados à sala de computação cedida pela direção da escola para a realização da pesquisa. A aplicação do formulário 2 foi feita com os 5 alunos de cada turma por vez.

Destacamos que, para Gil (2002), o formulário constitui uma técnica mais adequada nas pesquisas e a sua elaboração consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.

Portanto foram cinco momentos diferentes de aplicação do formulário 2, sendo 3 momentos no dia 26 de outubro, com interlocutores selecionados das turmas de oitavo ano e 2 outros momentos no dia 27 de outubro, com interlocutores selecionados das turmas de nono ano. Cada momento de aplicação durou em média 15 minutos

Antes que os interlocutores do Grupo 2 respondessem ao formulário, assim como ocorrido na aplicação do formulário com o Grupo 1, apresentamos brevemente a finalidade da pesquisa.

Em seguida uma cópia do formulário 2 impresso foi entregue a cada um dos interlocutores e antes que começassem a responder, foram informados que caso tivessem qualquer dúvida, poderiam solicitar ao pesquisador que explicasse as perguntas.

Em todos os momentos de aplicação do formulário 2, ao menos um interlocutor questionou se era obrigatório justificar sua resposta nos campos em que isso era solicitado. Em todas as vezes que a pergunta surgiu, foi respondido que não era obrigatório, mas que seria de grande importância para a pesquisa se a justificativa fosse dada nos campos onde foi solicitada no formulário.

Além do formulário, também foi usada como instrumento de produção de dados nessa pesquisa exploratória a **observação direta, assistemática, individual participante *in loco***. Entre os dias 18 de outubro e 04 de novembro de 2022.

De acordo com Lima (2008), a observação exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, seja ela uma comunidade, uma vila, uma empresa, um grupo, um fato ou fenômeno, etc.

Já técnica de observação assistemática ou não estruturada é aquela em que o pesquisador não utilize meios técnicos para roteiro e registro, nem necessariamente, precise fazer perguntas diretas aos observados, embora possam ser desenvolvidas conversas informais. Esse tipo de observação se adequa mais aos estudos exploratórios, pois não tem planejamento prévio e muito menos controle de variáveis a serem observadas. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Os mesmos autores trazem ainda a definição de observação individual que se caracteriza por ser aquela que é feita por um único pesquisador. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Lima (2008) ressalta ainda que existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. No entanto o próprio autor afirma que a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa, pois permite ao observador participação direta no evento ou fato a ser observado, o que permite maior profundidade na compreensão do mesmo.

No intuito de complementar o instrumento de observação, também foram utilizadas anotações de **caderno de campo** para que pudessem ser feitos os registros daquilo que foi observado no campo de pesquisa bem como o que foi discutido por meio de **conversas informais** entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa ocorridos entre 18 de outubro e 04 de novembro de 2022.

Por fim, além do formulário, com o Grupo 1 de interlocutores da pesquisa, foi utilizada também a técnica **entrevista semiestruturada**.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a entrevista enquanto técnica de pesquisa pode ser definida como uma conversa oral entre duas pessoas, no intuito de coletar informações de determinado tema, onde uma dessas pessoas é o entrevistado e a outra o entrevistador. Ainda segundo as mesmas autoras, trata-se de um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados.

Especificamente sobre a entrevista semiestruturada, também chamadas de assistemática, antropológica ou entrevista livre, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que é o tipo de entrevista em que o entrevistador tem mais liberdade desenvolver a técnica podendo direcionar o diálogo e as perguntas de acordo considere mais adequado aos seus objetivos. Trata-se de um tipo de pesquisa que permite explorar mais amplamente o tema. (MARCONI & LAKATOS, 2010).

As entrevistas foram realizadas em 01 de novembro de 2022 com cada uma das duas interlocutoras de forma individual após o término da aplicação do formulário 1.

Antes do início da entrevista foi solicitado junto a cada uma das interlocutoras autorização para que pudéssemos fazer a gravação do áudio das entrevistas.

A primeira entrevista, com a interlocutora que identificaremos como TEACHER1 autorizada pela mesma para ser gravada em áudio, tinha previsão de durar de 5 a 10 minutos, e durou exatamente sete minutos. E a interlocutora respondeu prontamente a todas as perguntas conforme transcrição (apêndice D)

A segunda entrevista, realizada com a outra interlocutora do Grupo1, qual identificamos por TEACHER 2, também teve autorização por parte da mesma para ser gravada. Essa entrevista também tinha previsão de durar entre 5 e 10 minutos durou pouco mais de 5 minutos onde a interlocutora também respondeu prontamente à todas as perguntas conforme transcrição do áudio da entrevista (Apêndice E). Assim sendo, no intuito de cumprir os objetivos definidos para esse estudo, bem como buscar uma resposta para a questão de pesquisa aqui levantada, foram utilizados como instrumentos para produção de dados na etapa de campo da presente pesquisa:

- a) Aplicação entre os dias 26 de outubro e 01 de novembro de 2022 de dois formulários fechados e abertos, sendo o primeiro (anexo 1) trabalhado com um grupo de duas professoras de Língua Inglesa do turno matutino da Escola Luther King, denominado de Grupo 1 e o segundo (anexo 2) trabalhado como o grupo de vinte e cinco alunos de oitavo

- e nono ano também do turno matutina da Escola Luther King, denominado de Grupo 2;
- b) Observação assistemática individual participante in loco juntos aos dois grupos de interlocutores ocorrida entre os dias 18 de outubro e 04 de novembro de 2022;
- c) Caderno de campo para registros das observações pertinentes aos dois grupos de interlocutores;
- d) Conversas informais como os dois grupos de interlocutores ocorridas entre os dias 24 de outubro e 18 de novembro de 2022;
- e) E entrevista semiestruturada como as interlocutoras do Grupo 1, ocorrida no dia 01 de outubro de 2022.

QUADRO 2 – Cronograma de atividades e instrumentos de campo

DATA	ATIVIDADE REALIZADA NA ESCOLA/CAMPO	INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS
18/10/2022	Primeiro contato com a escola/campo e com os possíveis interlocutores.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo
19/10/2022	Coleta das autorizações TCLE junto aos repoiáveis pelos alunos durante plantão pedagógico.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo
26/10/2022	Seleção dos interlocutores do Grupo 2 nas turmas de oitavo ano/ aplicação do formulário 2 com os interlocutores das turmas de oitavo ano.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo/ formulário 2
27/10/2022	Seleção dos interlocutores do Grupo 2 nas turmas de nono ano/ aplicação do formulário 2 com os interlocutores das turmas de nono ano.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo/ formulário 2
01/11/22	Aplicação do formulário 1 com as interlocutoras do Grupo 1 / entrevista com as interlocutoras do Grupo 2.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo/ formulário 1 / roteiro de entrevista semiestruturada
04/11/2022	Observação/ agradecimento à direção, coordenação, professores e alunos pela colaboração com a pesquisa.	Observação sistemática in loco/ conversas informais/ caderno de campo

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2023.

Enfim, podemos dizer que todas as etapas e fases da pesquisa transcorreram de modo que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e descritiva foi norteado pelo processo interpretativo e seguiu o cronograma estabelecido e representado no Quadro 2, acima apresentado.

3.4 Coleta, tratamento e análise de dados sobre relações étnico-raciais e o saber local no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola Luther King, Vitória da Conquista – BA

Nesse tópico apresentamos, de forma detalhada a observação sistemática *in loco*, a caracterização dos interlocutores da presente pesquisa, bem como apresentamos e analisamos os dados produzidos na etapa de campo do estudo aqui apresentado.

3.4.1 Descrição da observação sistemática *in loco* na escola Luther King, Vitória da Conquista- BA

As observações na escola Luther King de Vitória da Conquista foram de grande importância para complementar as informações e os dados produzidos através dos outros instrumentos de pesquisa. De acordo com Gil (1999) a observação é elemento fundamental para a pesquisa pois é ela que possibilita delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir a hipótese, definir variáveis, coletar dados e etc.

Na Fotografia 8 é possível ver a área interior da entrada da escola-campo.

Fotografia 8 - Entrada da Escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

O tipo de observação que foi realizada para a presente pesquisa foi a observação assistemática ou não estruturada pois não foram definidos roteiros prévios de visita ou de perguntas sendo as conversas ocorridas *in loco* todas informais e espontâneas.

Esse tipo de observação foi definido por ser o que mais se adequa aos estudos exploratórios, pois não tem planejamento prévio e muito menos controle de variáveis a serem observadas. (LAKATOS; MARCONI, 2010). Essas observações foram realizadas em seis datas diferentes.

A primeira, ocorreu no dia 18 de outubro de 2022 em visita informal para conversa com a direção, coordenação e professores com objetivo de obter mais informações sobre o horário e o funcionamento da escola/campo e a disponibilidade dos possíveis interlocutores.

Na Fotografia 9, abaixo, vê-se o registro do primeiro encontro do pesquisador com um representante da direção da escola na sala da diretoria da escola campo.

Fotografia 9 - Encontro com a direção da Escola Luther King, Vitória da Conquista, BA, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

A condução da entrevista, como afirma Gil (2002), entre todas as técnicas de interrogação, é a que apresenta maior flexibilidade e, assim, pode assumir as mais diversas formas, caracterizar-se como informal, “quando se distingue de uma simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados” (p. 117).

E, nesta pesquisa, a entrevista focalizou, de forma semiestruturada, o tema investigado e coube ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado desse retorno ao assunto, sempre que necessário.

Sendo que o entrevistador teve o roteiro da entrevista semiestruturada como apoio e, mesmo valendo-se da técnica de coleta de dados com essa forma mais ou menos estruturada, as respostas foram sendo registradas à medida que surgiam.

A Fotografia 10, abaixo, mostra o primeiro contato do pesquisador com as professoras e a coordenação da escola Luther King, também na sala da direção.

Fotografia 10 - Encontro com coordenação e professoras de inglês da Escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

A segunda data de observação ocorreu no dia 19, ocasião em que ocorreu o plantão pedagógico de atendimento aos pais e responsáveis, quando também foi feita a coleta das autorizações para os alunos selecionados pudessem fazer parte do Grupo 2 de interlocutores da pesquisa.

Esse momento foi muito importante para a coleta de informações, pois ocorreu em um momento pedagógico, mediante procedimentos de observação *in loco*, direta e sistemática. Sendo que, uma das características mais significativas da pesquisa descritiva e qualitativa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e a observação sistemática é uma delas.

Nesta mesma ocasião, foi feita observação e registro fotográfico de alguns espaços da escola Luther King.

A Fotografias 11 e 12 mostram o pátio da escola, momentos antes da entrada dos pais dos alunos para o plantão pedagógico da escola-campo.

Fotografia 11-Pátio da Escola Luther King 2023



Fotografia 12 - Pátio da escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 13 pode ser visto um cartaz produzido pelos alunos da escola Luther King exposto no mural do pátio da escola.

Fotografia 13 - Cartaz exposto no pátio da escola Luther King

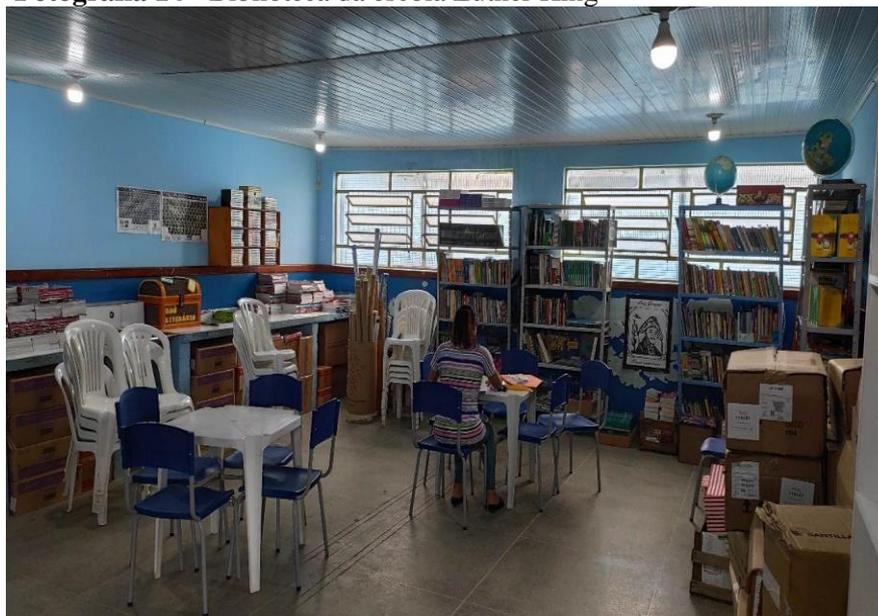


Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Em conversas informais, foi relatado pelos alunos que o cartaz foi feito em uma atividade de educação física e que haviam outros, mas já haviam sido retirados do mural.

A Fotografia 14) mostra a imagem da biblioteca da escola Luther King e a funcionária responsável pelo espaço.

Fotografia 14 - Biblioteca da escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

Nas Fotografias 15, 16 e 17 podemos ver produções artísticas dos alunos da escola Luther King expostas no espaço da biblioteca da escola.

Fotografia 15 - Escultura de um cavalo exposta na biblioteca da escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 16 - Caricatura de Luiz Gonzaga exposta na biblioteca da escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na fotografia abaixo pode ser vista uma maquete da Catedral Metropolitana de Nossa Senhora das Vitórias de Vitória da Conquista-BA.

Fotografia 17 - Escultura de um cavalo exposta na biblioteca da escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

O terceiro momento de observação ocorreu no dia 26 de outubro de 2022 ocasião em que foram selecionados os interlocutores das três turmas de oitavo ano e aplicado o Formulário 1 junto a esses Interlocutores. Na foto abaixo (Fotografia 18) os interlocutores de uma das turmas de oitavo ano aguardam as interlocutoras das outras duas turmas de oitavo ano para serem direcionados à sala onde foi aplicado o formulário 2.

Fotografia 18 - Alunos do oitavo ano selecionadas como interlocutoras da pesquisa



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

A quarta observação ocorreu no dia 27 de outubro de 2022, data em que foram selecionados os interlocutores das duas turmas de nono ano e, também, aplicado com eles o formulário 1.

Na Fotografia 19, as interlocutoras de nono ano concluem atividade de artes enquanto aguardam a seleção dos interlocutores das outras turmas de nono ano.

Fotografia 19 - Alunas do nono ano selecionadas como interlocutoras da pesquisa, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

A quinta data de observações ocorreu no dia 01 de novembro de 2022 quando as professoras de Inglês cederam parte do tempo da AC para responder ao formulário 2 e concederem entrevista para essa pesquisa.

A Fotografia 20 mostra a sala de professores da escola-campo, onde são realizadas as reuniões de ACs.

Fotografia 20 -Sala dos professores da Escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

O sexto e último momento de observação ocorreu em 04 de novembro de 2022 data utilizada apenas para observação *in loco* e conversas informais com os alunos da escola.

Na Fotografia 21, vê-se a entrada dos alunos às 7h10 da manhã, quando iniciam as aulas do turno matutino na escola-campo.

Fotografia 21 -Chegada dos alunos da Escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 22, os alunos da escola Luther King tomam água no bebedouro na entrada da escola após retornarem na aula de educação física prática que realizada na quadra comunitária da praça que fica ao lado da escola.

Fotografia 22 -Bebedouro na entrada da escola Luther King, 2023



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 23, pode ser vista a imagem aérea da quadra comunitária na praça ao lado da escola Luther King.

Fotografia 23 -Imagem aérea da quadra esportiva na praça ao lado da Escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 24, vê-se os alunos da escola-campo no horário de intervalo que ocorre das 9:40 às 9:55.

Fotografia 23 -Intervalo no pátio da Escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 25, é possível ver imagens aéreas do momento do intervalo na escola Luther King.

Fotografia 25 -Imagem aérea do intervalo no pátio da Escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

As Fotografias 26 e 27 mostram momentos de conversas informais entre pesquisador e alunos da escola Luther King durante o horário de intervalo das aulas.

Fotografia 26 - Conversa informal entre pesquisador e alunos da Escola Luther King. 2



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 27 - Conversa informal entre pesquisador e alunos da Escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Na Fotografia 28, vê-se os alunos no horário de saída do turno matutino que ocorre às 11:35 da manhã.

Fotografia 28 - Saída dos alunos da Escola Luther King



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Pode-se afirmar, portanto, que as observações na escola Luther King de Vitória da Conquista foram de importância para inserção do pesquisador do ambiente do campo de pesquisa. Essa inserção se mostrou fundamental na etapa de análise dos dados produzidos através dos outros instrumentos de pesquisa.

3.4.2 Caracterização dos professores, interlocutores da pesquisa, da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA

É importante destacar que a abordagem e o tipo de pesquisa influenciam na definição dos interlocutores, participantes da pesquisa, pois, são eles que fornecerão os dados de que o pesquisador necessita e, numa busca qualitativa, a preocupação é com o aprofundamento e a abrangência do grupo pesquisado, isto é, com a sua representação.

Com a definição do tipo de pesquisa e da abordagem foi necessário escolher quem seriam os interlocutores e, assim, foi feito pela presente pesquisa. Tomamos como norte qual o universo, observando quem seriam as pessoas que possuem as características adequadas para objeto de estudo e, assim, foi necessário, trabalhar com uma parte da população identificada, selecionando a amostra.

Sobre a caracterização dos professores da escola Luther King, interlocutores da pesquisa, portanto, podemos observar no Quadro 3, os dados de identificação dos professores, participantes e foram perguntados sobre idade, naturalidade, sexo, religião, cor da pele, etnia.

Quadro 3 – Caracterização das professoras, interlocutoras da pesquisa da escola Luther King

Categorias Pesquisadas	IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES	
	Teacher 1	Teacher 2
Idade	45 anos	39 anos
Naturalidade	*informou apenas ser brasileira	Caatiba- BA
Sexo	Feminino	Feminino
Religião	Evangélica	Evangélica
Cor da pele	Parda	Parda
Etnia	Indígena	Branca

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

O Grupo 1 (professores) foi formado por duas interlocutoras, uma com quarenta e cinco anos de idade e a outra com trinta e nove anos; sendo que uma não informou sua naturalidade e a segunda natural de Caatiba- BA; ambas do sexo feminino, evangélicas e autodeclaradas da cor parda. Uma se identificou com a etnia indígena e outra com a etnia branca. E as duas se autodeclararam pardas.

3.4.3 Formação e dados profissionais das professoras de inglês da Escola Luther King de Vitória da Conquista-BA

A fim de melhor conhecer a formação acadêmica e a experiência profissional dos professores de Inglês da escola Luther King Vitória da Conquista-BA foram feitas quatro perguntas a esse respeito.

Através das respostas a essas quatro perguntas foi possível constatar que ambas as interlocutoras informaram possuir pós graduação e licenciatura em Letras, sendo que a primeira em Letras vernáculas e a segunda em Letras Modernas; ambas tinham vínculo trabalhista de contrato; uma interlocutora respondeu que atua a treze anos como professora de inglês, sendo nove meses na escola Luther King.

A segunda interlocutora afirmou atuar a nove anos como professora de Inglês e a quatro anos na escola Luther King.

O Quadro 4 mostra as respostas sobre formação e experiência na docência dos professores de Inglês da Escola Luther King, interlocutores da pesquisa, quando entrevistadas pela pesquisa.

Quadro 4 – Formação e experiência na docência dos Professores de Inglês da Escola Luther King de Vitória da Conquista- BA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO FICTÍCIA DO INTERLOCUTOR	
	Teacher 1	Teacher 2
2.1 Grau de escolaridade/formação acadêmica:	Pós graduação com graduação em Letras vernáculas	Pós graduação com graduação em Letras modernas
2.2 Qual seu vínculo trabalhista?	Contratada	Contratada
2.3 Há quanto tempo atua como professor de Inglês?	13 anos	11 anos
2.4 Há quanto tempo atua nessa escola?	9 meses	4 anos

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

3.4.4 Prática docente em relação a Lei 10.639/03 e saberes locais nas aulas de Inglês da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA

A fim de compreender a prática docente em relação a questão étnico-racial e os saberes locais na escola Luther King, a partir do item 3 do formulário 1 intitulado “Prática docente e a Lei 10.639/03 no currículo da escola” foram feitas nove perguntas acerca do tema.

A primeira questão do item 3 perguntou aos interlocutores “*Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?*”. A Tabela 1 mostra o nível de conhecimento dos professores da escola-campo.

Tabela 1 – Nível de conhecimento dos professores de Inglês da Escola Luther King sobre a Lei n.10.639/03

PERGUNTA 3.1 Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?	3.1.1 sim	3.1.2 não	3.1.3 Conhece muito	3.1.4 Conhece pouco	3.1.5 Não tem opinião
Quantidade de interlocutores	1	1	0	0	0
Percentual	50%	50%	0%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2023.

Entre o Grupo 1, formado por duas professoras, uma das interlocutoras (Teacher 1) afirmou ter conhecimento da lei, enquanto a outra (Teacher 2) informou não ter conhecimento sobre a lei n. 10.639/03. Ou seja, cinquenta por cento dos interlocutores nesse

grupo afirmou não ter conhecimento sobre a lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

Faz-se importante destacar que, no campo do formulário 1 onde o interlocutor foi solicitado a justificar sua resposta, a interlocutora Teacher 1 fez a seguinte justificativa sobre seu conhecimento sobre a da lei n. 10.639/03:

Lí sobre a lei estudando para concurso público (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já a interlocutora Teacher 2 escreveu a seguinte justificativa por não ter conhecimento sobre a lei supracitada:

[...] já ouvi falar sobre algumas leis antirracistas, mas não sabia de uma aplicada especificamente na educação. (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

A respeito do desconhecimento por parte dos professores em relação a Lei n. 10.639/03, Silva e José (2008, p. 34-35) afirmam que

Um dos principais problemas para a sua real implementação é o desconhecimento dos professores a respeito dessa temática, vez que não a tiveram presente em sua formação. Outrossim, o próprio poder público e setores marcadamente elitizados da sociedade brasileira não concordam com este dispositivo legal, argumentando que nem sempre a Lei faz com que, na prática, as mudanças que se fazem necessárias ocorram.

A segunda pergunta do item 3 do formulário 1 foi: “A lei 10.639/93 diz que a temática das questões étnico-raciais deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar de todas as escolas particulares e públicas de todo o território nacional.

Os interlocutores foram perguntados sobre como você percebe a importância das questões étnico-raciais serem abordadas nas aulas de Inglês?” Onde a interlocutora Teacher 1 afirmou que “é muito importante” e a interlocutora Teacher 2 afirmou que “é importante”.

Tabela 2 – Percepção da importância das questões étnico-raciais pelos professores de Inglês

PERGUNTA 3.2: A lei 10.639/93 diz que a temática das questões étnico-raciais deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar de todas as escolas particulares e públicas de todo o território nacional. Como você percebe a importância das questões étnico-raciais serem abordadas nas aulas de Inglês?	3.2.1 É importante	3.2.2 Não é importante	3.2.3 É muito importante	3.2.4 É pouco importante	3.2.5 Não tem opinião
Quantidade de interlocutores	1	0	1	0	0
Percentual	50%	0%	50%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2023.

No campo para justificar a resposta, a interlocutora Techer 1 fez a seguinte justificativa:

É muito importante porque devemos conhecer a miscigenação que compõe o povo brasileiro (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já a interlocutora Techer 2 justificou que:

por conta do pouco tempo não dá para ser trabalhado em sala de aula (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Na Tabela 2 mostramos os resultados das respostas dos interlocutores, quando foram perguntados sobre a *Percepção da importância das questões étnico-raciais pelos professores de Inglês*.

Gomes (2012, p. 105) reforça que a introdução da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar deve ser feita “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico para poder romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”.

A terceira pergunta desse item foi: “Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões étnico-raciais foram abordadas?” As duas interlocutoras informaram que as questões “foram pouco abordadas”. No campo de justificativa as duas interlocutoras justificaram:

Apenas na disciplina Literatura Africana (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA; TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

As respostas e justificativas das professoras na questão 3.2 evidenciam claramente o que dizem Silva e José (2008, p. 34) quando afirmam que Um dos principais problemas para a implementação da Lei 3.639/03 é o desconhecimento dos professores a respeito dessa temática, uma vez que não a tiveram presente em sua formação.

Tabela 3 – Questões étnico-raciais na formação acadêmica dos professores de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.3 Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões étnico-raciais foram abordadas?	3.3.1 Foram muito abordadas	3.3.2 Foram pouco abordadas	3.3.3 Nunca foram abordadas	3.3.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	2	0	0
Percentual	0%	100%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

A quarta pergunta feita no Formulário 1 nesse item foi: “3.4 Durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais você participa, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?” A interlocutora Teacher 1 respondeu que “são pouco abordadas” e a interlocutora Teacher 2 informou que “nunca são abordadas”. No campo de justificativa, a interlocutora Teacher 1 justificou

[...] porque só é trabalhado no mês da consciência negra (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já a interlocutora Teacher 2 justificou dizendo que

Esse tema nunca é abordado nas ACs (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

O fato de as questões étnico-raciais serem pouco ou nunca serem abordadas na formação continuada dos professores interfere diretamente na sua prática. Pois, não podemos deixar de destacar: “A formação continuada do professor se apresenta como potencializadora para adoção de novas práticas, comportamentos e valores aos sujeitos de direitos” (SANTOS; FERREIRA, 2020).

TABELA 4– Questões étnico-raciais na formação continuada dos professores de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.4 Durante as atividades complementares e/ou quais você participa, com que questões étnico-raciais são abordadas?	3.4.1 Sempre são abordadas	3.4.2 São pouco abordadas	3.4.3 Nunca são abordadas	3.4.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	1	1	0
Percentual	0%	50%	50%	0%

Fonte: Informações coletadas pela pesquisa, 2023.

Essa questão sobre o que faz, pensa, diz o professor sobre o que faz durante as atividades complementares e/ou na formação continuada e nas quais participa, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas, é uma perspectiva que oferece a possibilidade de um trabalho constante de provocações, interrogações e problematização.

Pois, durante as atividades complementares é possível buscar um trabalho coletivo, o uso de um conjunto de estratégias e mecanismos que possam auxiliar na apropriação de conhecimentos sobre a temática, procurar espaços de diálogo, debates e reflexões com os colegas de trabalho e com os alunos na sala de aula e noutros espaços da escola.

Para que as mudanças aconteçam é preciso criar espaços de socialização e divulgação do conhecimento, e como diz Nilma Lino Gomes (2005), é preciso tocar com força nessa questão, que é tão delicada, e, observar sempre que tratamento a escola tem dado às relações étnico-raciais e o que é necessário para fazer mudanças.

Na quinta questão desse subitem, foi perguntado “No livro didático de língua inglesa adotado na escola, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?”.

A Tabela 5 apresenta as respostas dos interlocutores sobre essa questão, a saber:

TABELA 5 – Percepção dos professores sobre Questões étnico-raciais no livro didático de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.5 No livro didático de língua inglesa adotado na escola, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?	3.5.1 Sempre são abordadas.	3.5.2 São pouco abordadas	3.5.3 Nunca são abordadas	3.5.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	1	1	0
Percentual	0%	50%	50%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Nessa questão a interlocutora Teacher 1 respondeu que,

[...] nunca são abordadas (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

E justificou dizendo:

[...] *é específico à questão gramatical* (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já a interlocutora Teacher 2 respondeu:

[...] são pouco trabalhadas (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

E justificou destacando que,

[...] *apenas no livro do sexto ano* (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

A respeito da pouca abordagem das questões étnico-raciais nos livros didáticos, Cavalleiro (2001, p. 153) afirma que “A utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado.”

Na sexta pergunta do subitem 3 do formulário 1, foi perguntado aos interlocutores “Nos exemplos usados para contextualizar o conteúdo em suas aulas, qual contexto cultural é mais usado?” Onde a interlocutora Teacher 1 respondeu:

O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna.

E a interlocutora Teacher 2 disse que:

O contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem.

Na Tabela 6, podemos verificar o que dizem/pensam/falam os interlocutores, quando foram perguntados sobre a questão 3.6, que procura investigar se *Nos exemplos usados para contextualizar o conteúdo em suas aulas, qual contexto cultural é mais usado?*

Tabela 6 – Percepção dos professores sobre o contexto cultural das aulas de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.6 Nos exemplos usados para contextualizar o conteúdo em suas aulas, qual contexto cultural é mais usado?	3.6.1 O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna.	3.6.2 O contexto da cultura Brasileira	3.6.3 O contexto das culturas africanas	3.6.4 O contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem.	3.6.5 Outro
Quantidade de interlocutores	1	0	0	1	0
Percentual	50%	0%	0%	50%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

A respeito das práticas colonialistas que ainda persistem no ambiente escolar como a insistência nas aulas de inglês em focar na cultura americana e Britânica, podemos compreender que a escola precisa buscar outras formas de pensar a educação de seus alunos e se constituir como espaço de transformação e emancipação, como afirmam Ferreira e Santos (2020, p. 1092-1092), a saber:

Para tornar a escola um espaço de transformação e emancipação do sujeito social, é preciso romper com a política de exclusão, práticas colonialistas, transformar a relação com o saber e buscar uma emancipação individual e coletiva, capaz de contextualizar e globalizar.

Na sétima questão desse subitem, foi investigado “Com que frequência as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde os alunos estão inseridos são abordadas em suas aulas?”.

Quando foi perguntada sobre essa questão, a interlocutora Teacher 1 respondeu que “nunca são abordadas”, justificando que

[...] nessa escola não são abordadas, mas preocupa-se com o uso de drogas e violência em geral (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já a interlocutora Teacher 2 respondeu que “são pouco abordadas” e justificou que

[...] tem pouco tempo e a escola considera outros temas mais importantes. (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Em relação a essa falta da inserção dos saberes locais nas aulas de inglês constatada nos resultados da pergunta 3.7, Jorge (2009, p. 165-166) questiona se

Não teriam razão esses jovens adolescentes que resistem ao que a escola lhes propõe como educação? Com tantas vivências e culturas diferentes dos grupos sociais e étnico, podem as aulas de inglês continuarem favorecendo um ensino afastado dos sujeitos socioculturais aos quais se pretende ensinar?

Pois, como afirma Geertz, (1997, p. 100), “As formas do saber são sempre e inevitavelmente locais e inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros.”

Tabela 7 – Percepção dos professores sobre a presença do saber local nas aulas de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.7 Com que frequência as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde os alunos estão inseridos são abordadas em suas aulas?	3.7.1 Sempre são abordadas	3.7.2 São pouco abordadas	3.7.3 Nunca são abordadas	3.7.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	1	1	0
Percentual	0%	50%	50%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A oitava questão desse subitem perguntou às interlocutoras “Qual a sua percepção a respeito da importância das questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos serem abordadas nas aulas de Inglês?”

Quando perguntada sobre essa questão, a interlocutora Teacher 1 respondeu que:

[...] é muito importante (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

E justificou a sua resposta destacando que:

[...] porque se conhecermos a realidade do aluno podemos trabalhar em uma nova perspectiva (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

A interlocutora Teacher 2 também respondeu que é “muito importante” e justificou que:

[...] com base nos temas mais conhecidos por eles, eles ficam mais interessados. (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Sobre a importância da abordagem das questões referentes ao contexto de vida dos alunos, (BRODBECK, 2006, p. 231) reforça que “Há de se entender que o aluno oriundo de uma classe social baixa se sinta excluído nas aulas de inglês, exatamente por não encontrar

nas aulas nenhum ponto de referência entre a sua realidade cotidiana (a periferia) e a cultura ‘dos gringos’.”

Podemos observar as respostas dadas pelos interlocutores na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8 – Percepção dos professores sobre a importância do saber local nas aulas de Inglês da escola Luther King

PERGUNTA 3.8 Qual a sua percepção a respeito da importância das questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos serem abordadas nas aulas de Inglês?	3.8.1 É muito importante	3.8.2 É pouco importante	3.8.3 Não é importante	3.8.4 Não tenho opinião
Quantidade dos interlocutores	2	0	0	0
Percentual	100%	0%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

Na nona e última pergunta feita às interlocutoras no formulário 1, foi questionado “Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir para o combate ao racismo?”

Sobre essa pergunta, podemos verificar que as duas interlocutoras responderam que “é muito importante”.

No campo para justificativa, a interlocutora Teacher 1 escreveu:

[...] por causa da valorização dos povos dos quais pertencemos (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

E a interlocutora Teacher 2 justificou que é

[...] porque eles, discutem as experiências da sua própria comunidade (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

A importância do saber local para uma mudança de pensamento na forma de combater o racismo na escola fica evidente nas palavras de Candau (2013, p. 25):

Se a cultura escolar é, em geral construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la.

Sobre a percepção dos entrevistados sobre a importância do saber local como forma de contribuir com o combate ao racismo, podemos observar na Tabela 9, que 100% dos que responderam que pode muito, consideram que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir para o combate a esse fenômeno na escola.

TABELA 9 – Percepção dos professores sobre a importância do saber local como forma de contribuir com o combate ao racismo.

ALTERNATIVA PERGUNTA 3.9 Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir para o combate ao racismo?	3.9.1 Sim	3.9.2 Não	3.9.3 Pode Muito	3.9.4 Pode pouco	3.9.5 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	0	2	0	0
Percentual	0%	0%	100%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

As respostas dos interlocutores do grupo 1 (professoras) ao formulário 1 se mostraram instrumento fundamental para responder à questão de pesquisa e para alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa e já apontaram para a confirmação da proposição de pesquisa. No entanto, foi preciso ainda analisar e comparar os dados obtidos junto ao grupo 2 (alunos) e com os dados dos demais instrumentos usados na pesquisa.

3.4.5 Caracterização dos alunos, interlocutores da pesquisa, da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA

Afim de preservar a identidade dos alunos interlocutores da pesquisa, os identificamos pela palavra “Student” seguida do número da ordem em que foram entregues os formulários, sendo o primeiro interlocutor a concluir o formulário identificado como Student 1, o segundo como Student 2 e assim sucessivamente.

Desta forma, podemos observar no Quadro 5 que a pesquisa tem como interlocutores no Grupo 2 vinte e cinco alunos com idades entre treze e quatorze anos, sendo três deles com treze anos de idade, treze com quatorze anos e oito com quinze anos.

Quadro 5 – Idade dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.2 Idade	13 anos	14 anos	15 anos
Quantidade de interlocutores	3	13	8

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

No que diz respeito à naturalidade, vinte e dois deles são naturais de Vitória da Conquista, um natural de Itabuna e um natural de Iguaiá, as três cidades estão sediadas no estado da Bahia, e um natural de São Paulo-SP. Assim, está representado no Quadro 15, abaixo:

Quadro 15 – Naturalidade dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.3 Naturalidade	Vitória da Conquista-BA	Itabuna-BA	Iguaiá-BA	São Paulo- SP
Quantidade de interlocutores	22	1	1	1

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

Com relação ao sexo, podemos observar na Tabela 10 que, do total de 26 alunos que responderam a questão 1.4 do formulário, onze interlocutoras informaram ser do sexo feminino e quatorze informaram ser do sexo masculino.

Tabela 10 – Sexo dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.4 Sexo:	1.4.1 Feminino	1.4.2 Masculino	1.4.3 Prefere não declarar
Quantidade de interlocutores	11	14	0

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Do total vinte e cinco interlocutores que responderam à questão 1.5 sobre religião, doze informaram ser evangélicos, oito informaram ser católicos e cinco informaram praticar outra religião, mas não informaram qual.

Tabela 11 – Religião dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.5 Religião:	1.5.1 Católica	1.5.2 Evangélica	1.5.3 Espirita	1.5.4 Umbandista	1.5.5 Outra
Quantidade de interlocutores	8	12	0	0	5

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Com relação a cor da pele, do total de 21 participantes responderam à questão 1.6, 15 (quinze) desses informaram ser da cor parda, 4 (quatro) informaram ser pretos, dois informaram ser brancos e quatro informaram ser de outra cor, mas não informaram qual.

Tabela 12 – Cor dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.6 Cor da pele:	1.6.1 Preta	1.6.2 Parda	1.6.3 Branca	1.6.4 Indígena	1.6.5 Amarela	1.6.6 Outra
Quantidade de interlocutores	4	15	2	0	0	4

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

É importante observar que a cor da pele chama a atenção quando o preconceito racial e o preconceito de cor, como afirma Guimarães (2008), “o preconceito de cor tem uma longa história entre nós, tendo sido não apenas constantemente negado, mas também, em contradição gritante, objeto de lei que buscava coibi-lo” (p. 7).

Não se trata de temas de fácil discussão, pois,

Não há uma ciência universal do que seja o preconceito de cor e de raça que possa ser aplicada *ipsis litteris* em todas partes. As ciências sociais não prescindem do conhecimento da sociedade específica em que os fenômenos ocorrem, e não podem trata-los sem levar em conta o contexto político e a mobilização social em torno deles (2008, p. 7).

De acordo com Berquó (1995), dada a dificuldade da classificação de quem é “preto”, quem é “pardo”, nas pesquisas por ela realizadas, sempre foi priorizada a categoria “negro”, juntando pretos e pardos. Por isso, ela trabalha sempre em suas pesquisas com as categorias brancos e negros para poder, assim, estabelecer comparações.

Em relação a etnia dos alunos, do total de 25 interlocutores que responderam a questão 1.7 do formulário, 11 (onze) informaram a negra, quatro informaram branca, dois informaram indígena, um informou ser quilombola e sete informaram ser de outra etnia, mas não especificaram qual. Vejamos a Tabela 13, abaixo:

Tabela 13 – Etnia dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

1.7. Etnia:	1.7.1 Negra	1.7.2 Branca	1.7.3 Quilombola	1.7.4 Indígena	1.7.5 Outra
Quantidade de interlocutores	11	4	1	2	7

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

No Quadro 7, abaixo, apresentamos o resumo dos dados de identificação dos interlocutores do Grupo 2 (estudantes):

Quadro 07 – Resumo da caracterização dos alunos da escola Luther King

Nome	Idade	Naturalidade	Sexo	Religião	Cor	Etnia
Student 1	15	Vit. da Conquista-BA	masculino	Evangélica	parda	Negra
Student 2	14	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Católica	parda	Negra
Student 3	13	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Evangélica	preta	Negra
Student 4	14	Vit. da Conquista-BA	masculino	Evangélica	parda	Negra
Student 5	13	Vit. da Conquista-BA	masculino	Outra	outra	Outra
Student 6	15	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Evangélica	parda	Indígena
Student 7	14	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Católica	branca	Negra
Student 8	14	Itabuna-BA	Feminino	Evangélica	preta	Negra
Student 9	14	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Outra	outra	Outra
Student 10	13	São Paulo-SP	Masculino	Católica	parda	Branca
Student 11	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Outra	outra	Branca
Student 12	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Católica	outra	Outra
Student 13	14	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Católica	preta	Negra
Student 14	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Evangélica	parda	Negra
Student 15	13	Iguaí-BA	Feminino	Evangélica	parda	Outra
Student 16	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Evangélica	preta	Quilombola
Student 17	15	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Outra	parda	Outra
Student 18	15	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Evangélica	branca	Branca
Student 19	15	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Evangélica	parda	Branca
Student 20	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Católica	parda	Negra
Student 21	15	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Católica	parda	Indígena
Student 22	14	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Evangélica	parda	Negra
Student 23	15	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Evangélica	parda	Outra
Student 24	14	Vit. da Conquista-BA	Feminino	Outra	parda	Outra
Student 25	15	Vit. da Conquista-BA	Masculino	Católica	parda	Negra

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023.

Enfim, podemos verificar que a quantidade de alunos/as que se autodeclararam pardos/as é maior, destacando-se em relação a cor da pele, do total de 25 interlocutores, 15 se autodeclararam de cor parda, 4 pretas, 2 brancos e 4 responderam “outra”. Quanto a etnia, desse total de 25 que responderam a essa questão, negra (11), branca (4), indígena (2), outra (7) e hum autodeclarou quilombola. O que chama a atenção é a dificuldade que os alunos ainda têm de distinguir as categorias “cor da pele” e etnia.

Esse desconhecimento já deveria ser trabalhado nos conteúdos referentes às relações étnico-raciais. A relação entre os saberes escolares e os saberes culturais deve ser priorizada pela escola e é desafiador pensar formas, contextos, práticas e saberes, maneiras de trabalhar com a questão racial na escola e, aqui, tratamos dessa temática no ensino e aulas da língua inglesa.

3.4.6 Formação dos alunos da Escola Luther King de Vitória da Conquista-BA

Com a finalidade de compreender melhor a formação dos alunos da Escola Luther King em relação as aulas de inglês, no item 2 do formulário 2 foram feitas 3 perguntas.

A primeira pergunta desse item foi “*Qual a série/ano você cursa atualmente?*” onde conforme foi definido previamente que seriam selecionados aleatoriamente quinze do oitavo ano e dez do nono ano, os interlocutores informaram conforme seus respectivos anos de curso.

TABELA 14 – Serie/ano dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

2.1 Qual série/ano você cursa atualmente?	2.1.1 8º ano	2.1.2 9º ano
Quantidade de interlocutores	15	10

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A segunda pergunta desse subitem foi “*Há quanto tempo estuda nessa mesma escola?*” Onde sete responderam “há quatro anos”, quatorze responderam “há três anos”, dois responderam “há dois anos” e outros dois responderam “há um ano”.

QUADRO 8 – Tempo de estudo dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

2.2 Há quanto tempo estuda nessa mesma escola?	há 1 ano	há 2 anos	há 3 anos	há 4 anos
Quantidade de interlocutores	2	2	14	7

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A terceira pergunta desse subitem foi “*Incluindo o ano letivo atual, há quanto tempo você estuda Inglês na escola?*” Do total de 25 alunos que responderam ao formulário fechado e aberto, 3 (três) responderam que estudam “há seis anos”, três responderam “há cinco anos”, quatro responderam “há quatro anos” e quinze responderam “há três anos”.

QUADRO 9 – Tempo de estudo de inglês dos alunos interlocutores da pesquisa na escola Luther King

2.3 Incluindo o ano letivo atual, há quanto tempo você estuda Inglês na escola?	há 3 anos	há 4 anos	há 5 anos	há 6 anos
Quantidade de interlocutores	15	4	3	3

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

De acordo com os resultados dos dados analisados sobre essa questão, é possível dizer que os alunos pesquisados, ao que tudo indica, gostam da escola onde estudam.

3.4.7 Percepção dos alunos em relação a Lei 10.639/03 e saberes locais nas aulas de inglês da Escola Luther King, Vitória da Conquista -BA

A fim de compreender a prática docente em relação a questão étnico-racial e os saberes locais na escola Luther King, a partir do item 3 do formulário 2 intitulado “Percepção dos alunos de Inglês” foram feitas nove perguntas acerca do tema.

A primeira questão do item 3 perguntou aos interlocutores *“Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?”*. Entre os vinte e cinco interlocutores, vinte e quatro responderam não ter conhecimento da n.10. 639/03, e apenas uma interlocutora respondeu que sim, que tinha conhecimento sobre a referida Lei.

No campo para justificativa, as frases mais comuns foram:

[...] nunca ouvi falar (STUDENT 5; STUDENT 6; STUDENT 19; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] nunca me falaram sobre isso” (STUDENT 1; STUDENT12; STUDENT 22; STUDENT 24 INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] não sabia” (STUDENT 3; STUDENT 8; STUDENT 13; STUDENT 21; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023)

[...] não sei. (STUDENT 2; STUDENT 11; STUDENT 17; STUDENT 18; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

E a única interlocutora que informou ter conhecimento sobre a referida Lei justificou dizendo:

[...] ouvi falar no grupo afro da igreja (STUDENT 7; INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Faz-se importante relatar que, mesmo sendo solicitado aos interlocutores que respondessem às perguntas individualmente de acordo com sua própria opinião, em todas as vezes que era solicitado uma justificativa para as respostas no Formulário 1, os interlocutores acabavam discutindo ideias com o interlocutor ao lado para redação do texto de justificativa.

Isso mostra porque algumas justificativas se repetiram com a mesma redação tanto na Pergunta 3.1 como em todas as perguntas do formulário onde foi solicitada justificativa por parte dos interlocutores.

A respeito do desconhecimento por parte dos alunos da Lei 10.639/03, Cavalleiro (2001) denuncia que não somente a Lei não é cumprida como é negado aos alunos o direito de discutir as questões étnico-raciais e ter sua cultura valorizada em sala de aula, pois “São representados aos alunos e às alunas elementos sobre a variedade racial de forma preconceituosa. Ou, então, não é feita qualquer menção à variedade cultural no Brasil, o que facilita uma compreensão equivocada da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

TABELA 15 – Nível de conhecimento dos alunos de Inglês da Escola Luther King sobre a lei n.10.639/03

PERGUNTA 3.1 Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?	3.1.1 sim	3.1.2 Não	3.1.3 Conhece muito	3.1.4 Conhece pouco	3.1.5 Não tem opinião
Quantidade de interlocutores	1	24	0	0	0
Percentual	4%	96%	0%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A segunda pergunta do item 3 foi: “Você considera importante que questões referentes às culturas afro-brasileira sejam abordadas nas suas aulas de Inglês?”

Do total de 24 entrevistados, 8 responderam que “é pouco importante”, 7 responderam que “é muito importante”, 6 responderam que “não é importante” e quatro responderam que “não tem opinião”.

No campo de justificativa, as frases mais comuns foram:

[...] isso deve ser falado nas aulas de História (STUDENT 4; STUDENT 9; STUDENT 17; STUDENT 24; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] é importante, mas na aula de História (STUDENT 1; STUDENT 10; STUDENT 21; STUDENT 22; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023),

[...] porque o foco tem que ser o inglês (STUDENT 9; STUDENT 11; STUDENT 18; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *é mais um espaço para falar sobre isso* (STUDENT 7; STUDENT 14; STUDENT 19; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *não sei* (STUDENT 3; STUDENT 8; STUDENT 12; STUDENT 13; STUDENT 17; STUDENT 23; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

A respeito do resultado onde o maior número de respostas foi considerado que a abordagem de questões referentes à cultura afro-brasileira nas aulas de Inglês é pouco importante, Gadioli e Muller (2017, p. 291) trazem a afirmação de que

O espaço escolar é terreno fértil para variados tipos de conflitos, inclusive o racial. Inúmeras demonstrações de preconceito racial ocorrem dentro e fora da sala de aula. [...] Em meio a essa situação conflitante e sem a devida intervenção, uma parcela considerável de alunos não brancos, acabam se sentindo inferiorizados e, conseqüentemente, negam sua pertença racial.

Tabela 16 - Opinião dos alunos da escola Luther King sobre a presença da cultura afro-brasileira nas aulas de inglês

PERGUNTA 3.2 Você considera importante que questões referentes às culturas afro-brasileira sejam abordadas nas suas aulas de Inglês?	3.2.1 É muito importante.	3.2.2 É pouco importante.	3.2.3 Não é importante.	3.2.4 Não tenho opinião.
Quantidade de interlocutores	7	8	6	4
Percentual	28%	32%	24%	16%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A terceira pergunta desse item foi “Levando em consideração todos os anos que você teve a disciplina Língua Inglesa na escola, com que frequência as questões referentes às culturas afro-brasileira foram abordadas nas aulas?” Cinco interlocutores informaram que “foram pouco abordadas” e os outros vinte interlocutores informaram que “nunca foram abordadas”.

Na Tabela 17, podemos verificar as respostas dos alunos sobre a presença da cultura afro-brasileira nas aulas de inglês, levando em consideração todos os anos que teve a disciplina na escola onde estuda, a saber:

Tabela 17 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença da cultura afro-brasileira nas aulas de inglês

PERGUNTA 3.3 Levando em consideração todos os anos que você teve a disciplina Língua Inglesa na escola, com que frequência as questões referentes às culturas afro-brasileira foram abordadas nas aulas?	3.3.1 Sempre foram abordadas	3.3.2 Foram pouco abordadas	3.3.3 Nunca foram abordadas	3.3.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	5	20	0
Percentual	0%	20%	80%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

No campo para justificativas, as mais comuns foram:

[...] porque só fala de gramática” (STUDENT 6; STUDENT 7; STUDENT 17; STUDENT 24; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[... ó fala de inglês” (STUDENT 4; STUDENT 10; STUDENT 17; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque fala mais da língua”, na semana da consciência negra” (STUDENT 11; STUDENT 14; STUDENT 22; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] não lembro (STUDENT 5; STUDENT 9; STUDENT 18; STUDENT 25; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

Gomes (2012, p. 105) reforça que a introdução da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar deve ser feita “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico para poder romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”.

A quarta questão do item 3 do formulário 2 perguntou “Em seu livro didático de Língua Inglesa, com que frequência questões referentes à cultura afro-brasileira são abordadas?”

Desses interlocutores que responderam a essa questão, nove responderam que “são pouco abordadas”, oito responderam que “nunca foram abordadas” e outros oito responderam que não “tem opinião”.

Entre as justificativas, as mais comuns foram:

[...] não usamos o livro (STUDENT 1; STUDENT 7; STUDENT 12; STUDENT 20; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *a professora não usa o livro* (STUDENT 9; STUDENT 17; STUDENT 25, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *usamos pouco o livro* (STUDENT 4; STUDENT 5; STUDENT 12; STUDENT 13; STUDENT 19, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023),

[...] *nunca vi* (STUDENT 8; STUDENT 20; STUDENT 23, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *muito difícil* (STUDENT 9; STUDENT 13; STUDENT 18, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *só vi uma vez* (STUDENT 7; STUDENT 16, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

Em relação a percepção por parte dos alunos da pouca abordagem das questões étnico-raciais nos livros didáticos, pode-se reafirmar que a utilização de material pedagógico que não leve em consideração a diversidade étnico-cultural dos alunos presentes também colabora para reforçar a percepção de que a cultura do branco é superior à do negro. (CAVALLEIRO 2001, p. 153).

TABELA 18 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença da cultura afro-brasileira nos livros de inglês

PERGUNTA 3.4 Em seu livro didático de Língua Inglesa, com que frequência questões referentes à cultura afro-brasileira são abordadas?	3.4.1 Sempre são abordadas.	3.4.2 São pouco abordadas.	3.4.3 Nunca são abordadas.	3.5.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	9	8	8
Percentual	0%	36%	32%	32%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Na quinta questão do item 3 do formulário, foi perguntado “Nos exemplos usados pelo professor (a) nas aulas de Inglês, qual contexto cultural é mais usado?” Dezesesseis dos vinte e cinco interlocutores responderam “O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra em que o Inglês é língua materna”, sete responderam “contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem” e dois interlocutores responderam “outro”, mas não especificou qual.

Brodbeck (2006, p. 231) afirma que a contextualização das aulas de Inglês somente com a Cultura do nativo pode fazer com que os alunos se sintam excluídos por não encontrar

nas aulas nenhum ponto de referência entre a sua realidade cotidiana e aquilo que está sendo passado na aula.

TABELA 19 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre o saber local nas aulas de inglês

PERGUNTA 3.5 Nos exemplos usados pelo professor (a) nas aulas de Inglês, qual contexto cultural é mais usado?	3.5.1 O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna	3.5.2 O contexto da cultura brasileira	3.5.3 O contexto das culturas africanas	3.5.4 O contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem	3.5.5 Outro
Quantidade de interlocutores	16	0	0	7	2
Percentual	64%	0%	0%	28%	8%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

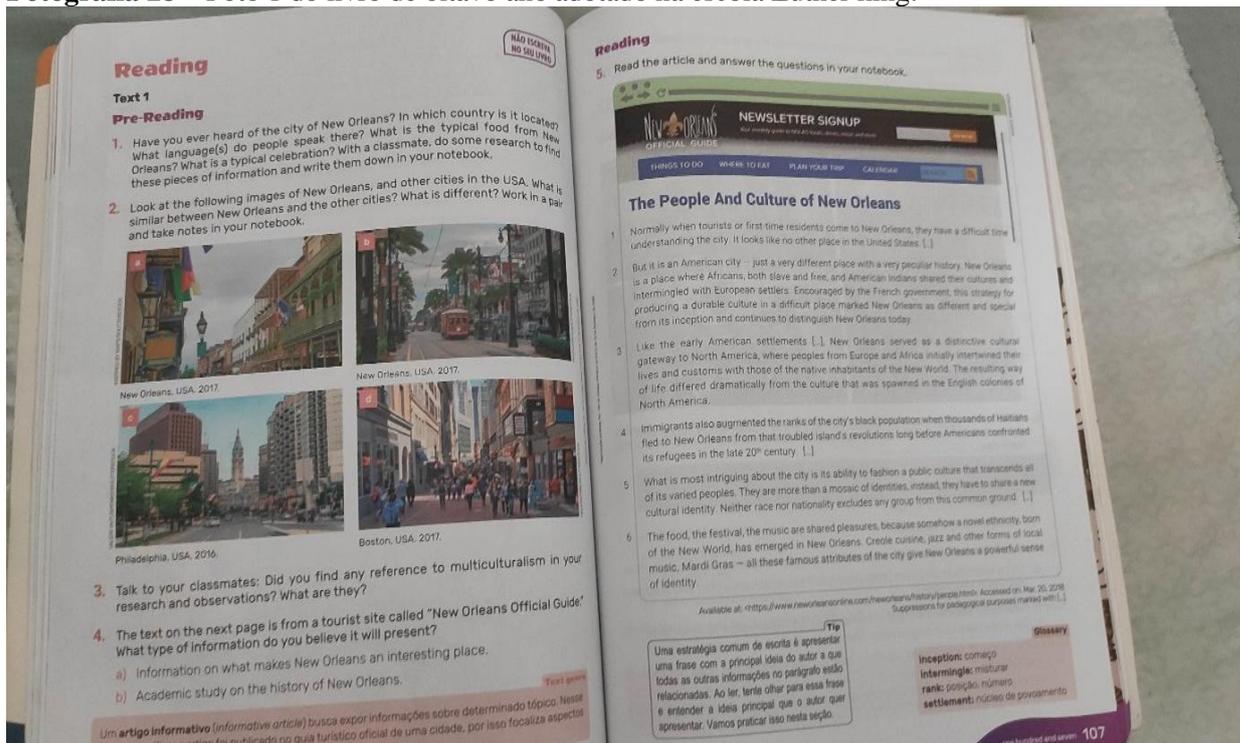
Na sexta pergunta do item 3 do formulário 2, foi perguntado “Nos exemplos, textos e ilustrações em seu livro didático de Inglês, qual contexto cultural é mais usado?” Vinte e três interlocutores responderam “O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna”, um respondeu “O contexto da cultura Brasileira” e um respondeu “Outro”, mas não especificou qual.

É imprescindível destacar que, o livro didático é um importante instrumento no processo educativo e para a promoção do processo ensino-aprendizagem quando leva em consideração a contextualização do ensino. Contudo, não deve ser o único recurso, material didático, a ser explorado, valorizado e utilizado pelo professor.

Como também, uma fonte valiosa de informação para a pesquisa. Nessa pesquisa, os livros didáticos utilizados pela escola pesquisada foram observados e analisados pelo pesquisador, com olhar atento a investigação sobre o objeto de pesquisa.

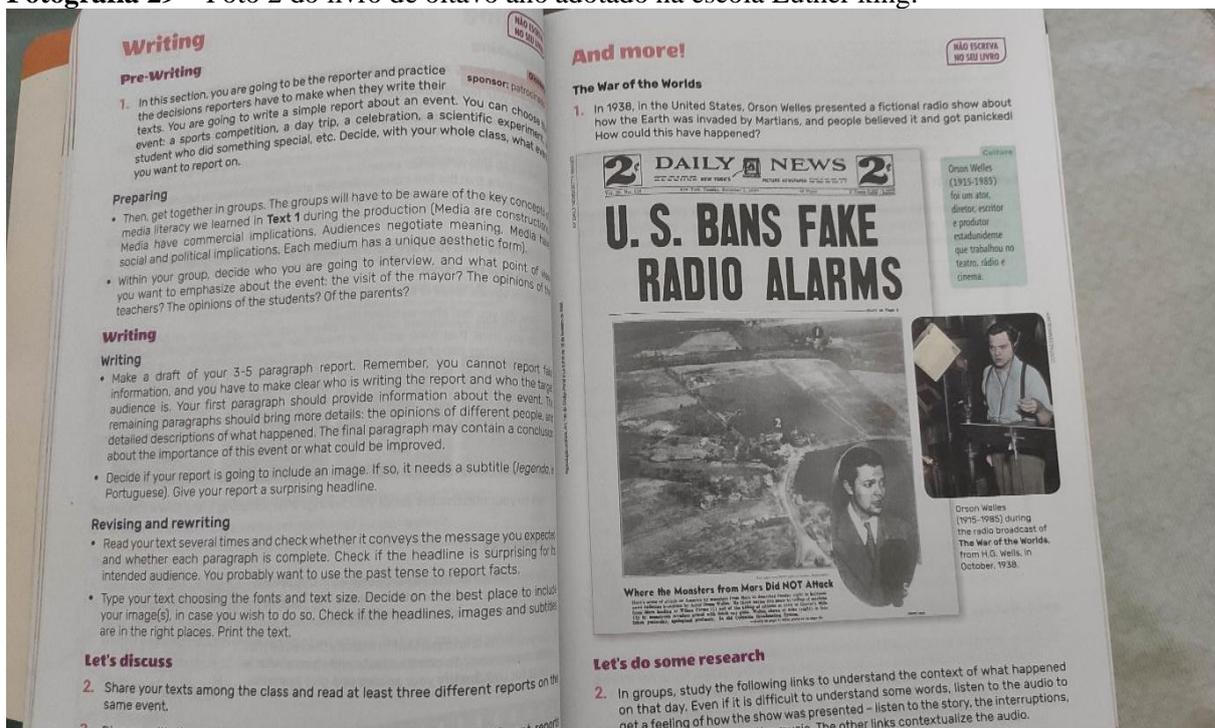
As quatro imagens abaixo foram fotografadas de algumas páginas dos livros de inglês de oitavo e nono ano adotados na escola Luther King durante a pesquisa de campo e ilustram bem a afirmação feita por mais de noventa por cento dos interlocutores do grupo de alunos de o contexto cultural mais usados nos livros didáticos de Inglês é o de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna. É possível perceber nas páginas desses livros, várias imagens e nomes de cidades todas norte-americanas e europeias.

Fotografia 28 – Foto 1 do livro de oitavo ano adotado na escola Luther king.



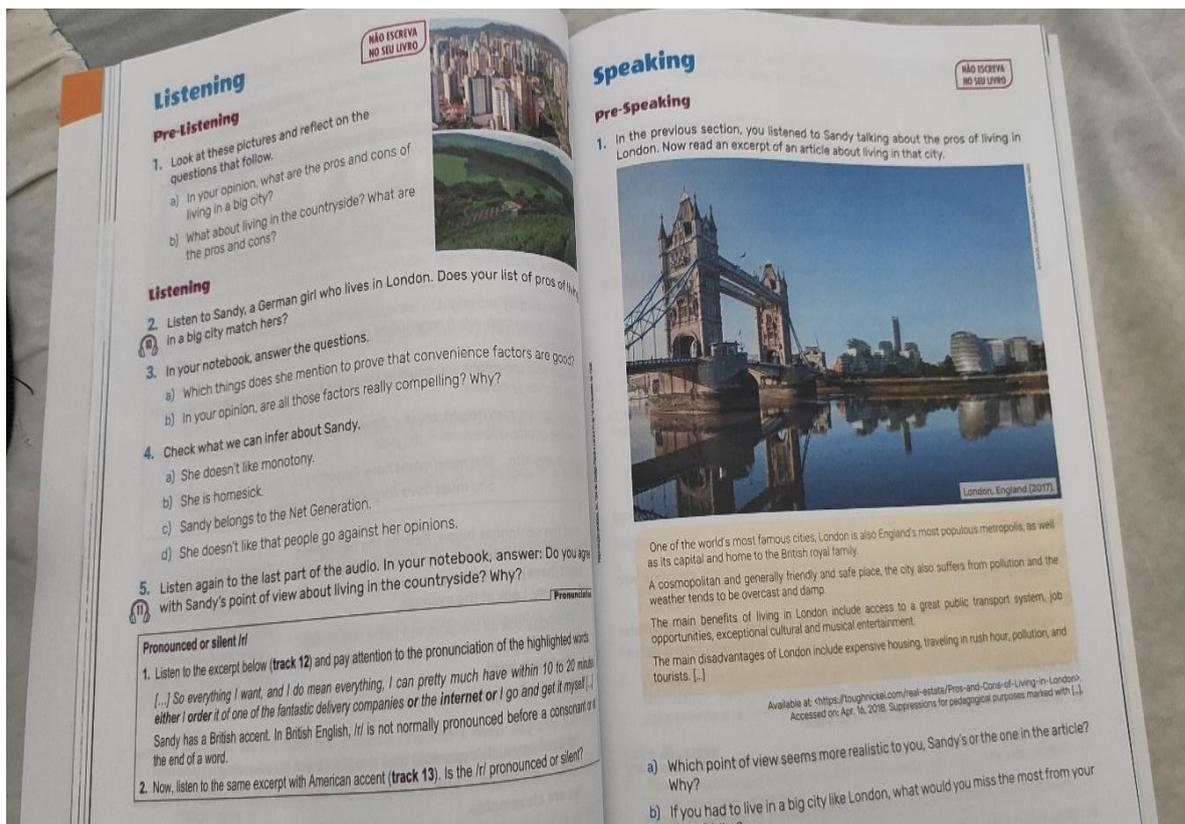
Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 29 – Foto 2 do livro de oitavo ano adotado na escola Luther king.



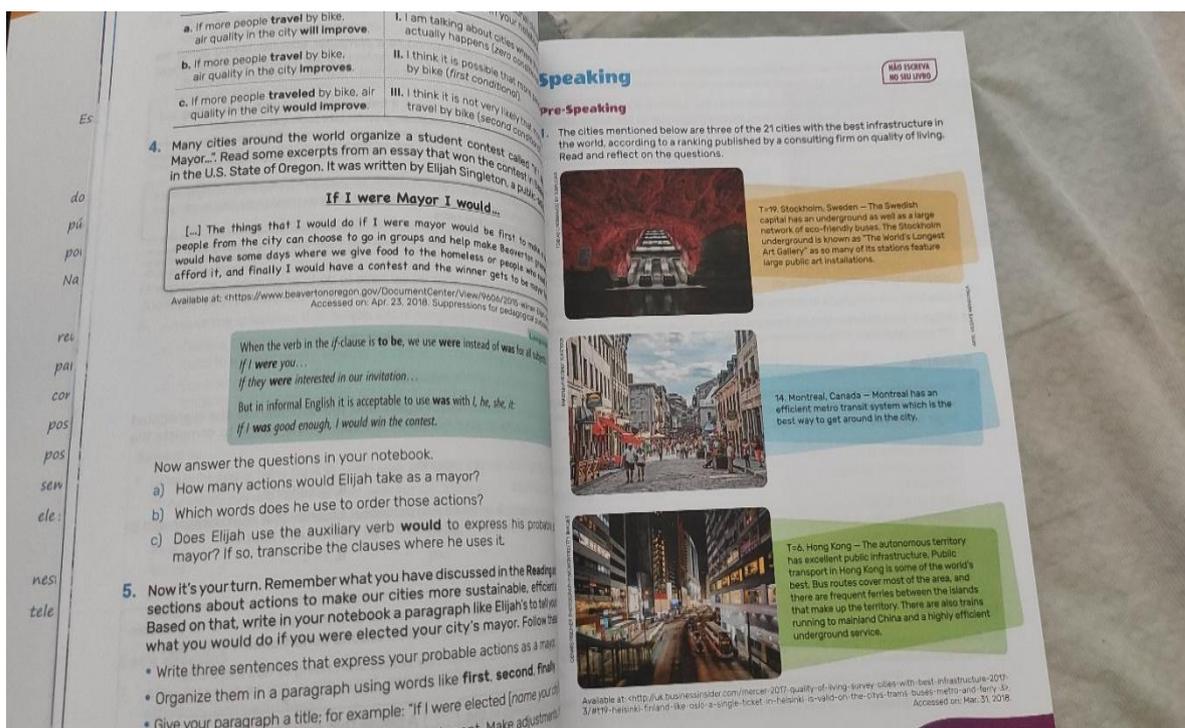
Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 30 – Foto 1 do livro de nono ano adotado na escola Luther king.



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023

Fotografia 31 – Foto 2 do livro de oitavo ano adotado na escola Luther king.



Fonte: arquivo de pesquisa, 2023.

Na Tabela 20, é possível observar as respostas dos interlocutores sobre o que pensam/falam/dizem sobre a escola onde estudam sobre presença (ou não) do saber local nos livros de inglês.

Tabela 20 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre presença do saber local nos livros de inglês

3.6 Nos exemplos, textos e ilustrações em seu livro didático de Inglês, qual contexto cultural é mais usado?	3.6.1 O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna.	3.6.2 O contexto da cultura Brasileira.	3.6.3 O contexto das culturas africanas.	3.6.4 O contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem.	3.6.5 Outro
Quantidade de interlocutores	23	1	0	0	1
Percentual	92%	4%	0%	0%	4%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Na sétima questão desse item, foi perguntado “3.7 Com que frequências as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde você vive são abordadas em suas aulas de Inglês?” Dos vinte e cinco interlocutores, quinze responderam que “são pouco abordadas”, nove responderam que “nunca foram abordadas e um respondeu ‘não tenho opinião’.

Entre as justificativas dadas a essa questão, as mais comuns foram:

[...] às vezes ela fala sobre nossa rotina (STUDENT 4; STUDENT 11; STUDENT 23; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] ela usa exemplos de nossa rotina (STUDENT 3; STUDENT 9; STUDENT 12, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] algumas vezes fala do que fazemos durante o dia (STUDENT 2; STUDENT 13, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] fala muito pouco (STUDENT 4; STUDENT 16; STUDENT 14; STUDENT 21; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] nunca falou (STUDENT 3; STUDENT 5; STUDENT 11; STUDENT 24; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023)

[...] não fala sobre isso (STUDENT 6; STUDENT 7; STUDENT 10; STUDENT 20; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

A respeito do que foi questionado nessa pergunta, Silva (2009, p. 167) traz a preocupação de que o papel da escola deve ser incisivo na implementação da pluralidade da língua inglesa, promovendo a integração entre o contexto escolar e as práticas diárias dos alunos.

Na oitava pergunta do formulário, quando foi questionado aos interlocutores “Você considera importante que questões referentes ao seu contexto de vida sejam abordadas nas aulas de Inglês?” Do total de 25 que responderam a esta pergunta, 8 (oito) interlocutores responderam que “Não é importante”, 6 (seis) interlocutores responderam que “é importante”, outros 6 (seis) responderam que “é muito importante”, 4 (quatro) responderam que “é pouco importante” e apenas um interlocutor respondeu “não tenho opinião”.

Quando foram perguntados sobre a questão 3.7 desse mesmo formulário, *Com que frequência as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde você vive são abordadas em suas salas de aula de inglês?*, do total de 25 pesquisados, nenhum afirmou que “sempre são abordadas”, 15 disseram de são pouco abordadas, 9 que nunca são abordadas e um respondeu que não tem opinião.

Tabela 21 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre a frequência que o saber local é abordado nas aulas de inglês

3.7 Com que frequências as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde você vive são abordadas em suas aulas de Inglês? abordadas.	3.7.1 Sempre são abordadas	4.7.2 São pouco abordadas	3.7.3 Nunca são abordadas	3.7.4 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	0	15	9	1
Percentual	0%	60%	36%	4%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

No campo para justificativa, as mais comuns foram:

[...] é pouco importante para aprender (STUDENT 3; STUDENT 6; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque devemos falar da língua (STUDENT 2; STUDENT 20, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] a nossa vida não importa para aprender na escola (STUDENT 10; STUDENT 11, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] é importante falar sobre nossos problemas (STUDENT 3; STUDENT 7; STUDENT 14, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque seria bom falar sobre isso (STUDENT 1; STUDENT 4; STUDENT 19; STUDENT 25; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

Chama muito a atenção as justificativas dos interlocutores Student 10 e Student 11 quando escreveram que a vida deles não importa para ser aprendido na escola.

A esse respeito Gomes (2001, p. 93) afirma que:

Os efeitos da prática racista, são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados.

Na Tabela 22, quando perguntados sobre o que pensam/falam/dizem sobre a presença do saber local nas aulas de inglês na escola pesquisada, do total de 25 alunos que responderam a essa questão, 6 consideram importante, 8 disseram que não é importante, 4 responderam que é pouco importante, mas 6 consideram que é muito importante. Apenas um respondeu que não tem opinião.

Tabela 22– O que os alunos pensam/falam/dizem sobre presença do saber nas aulas de inglês na escola Luther King 2023

3.8 Você considera importante que questões referentes ao seu contexto de vida sejam abordadas nas aulas de Inglês?	3.8.1 É importante	4.8.2 Não é importante	3.8.3 É muito importante	3.8.3 É pouco importante	3.8.5 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	6	8	6	4	1
Percentual	24%	32%	24%	16%	4%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

A nona pergunta do item 3 do formulário 2 foi “3.9 Você considera que discutir assuntos relacionados à sua comunidade e ao seu contexto de vida nas aulas de Inglês pode tornar a aula mais interessante para sua aprendizagem?” Dentre os vinte e cinco interlocutores, vinte responderam que ‘sim’, quatro responderam “muito importante” e um respondeu “não tenho opinião.

Entre as justificativas, as mais comuns foram:

[...] porque seria mais fácil (STUDENT 5; STUDENT 9; STUDENT 18; STUDENT 25; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque ia ser legal falar das nossas coisas em inglês (STUDENT 13; STUDENT 15, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque fala das coisas que a gente conhece (STUDENT 4; STUDENT 7, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] porque fala da nossa rotina fica mais interessante (STUDENT 1; STUDENT 20; STUDENT 24; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] pois fala de coisas da nossa vida mesmo (STUDENT 3; STUDENT 19; INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

O resultado dessa pergunta mostra claramente o interesse dos alunos sobre presença saber local nas aulas de inglês. E como afirma Candau (2013, p. 25) a diferença cultural é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada.

Tabela 23 – Interesse dos alunos da escola Luther King sobre presença saber local nas aulas de inglês

3.9 Você considera que discutir assuntos relacionados à sua comunidade e ao seu contexto de vida nas aulas de Inglês pode tornar a aula mais interessante para sua aprendizagem?	3.9.1 Sim	3.9.2 Não	3.9.3 Pode Muito	3.9.4 Pode Pouco	3.9.5 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	20	0	4	0	1
Percentual	80%	0%	16%	0%	4%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Essa questão sobre o interesse dos alunos na escola investigada sobre a presença do saber local nas aulas de inglês, está representada na Tabela 23 e, do total de 25 alunos que responderam ao formulário, 20 consideram que sim, portanto, a maioria dos alunos que esse assunto deve ser discutidos nas aulas de inglês abordadas na escola. Desses, 4 consideram que pode muito e apenas um disse que não tem opinião.

Na décima questão desse item do formulário, quando foi perguntado aos interlocutores “Você considera que a abordagem de questões referentes à sua comunidade e ao seu contexto de vida em sala de aula pode contribuir para o combate ao preconceito e ao racismo?”, um total de 21 que responderam a essa questão do formulário, 14 (quatorze) responderam que “sim”, 7 (sete) responderam que ‘pode muito”, 2 (dois) responderam que “pode pouco”, um respondeu que “não” e um respondeu “não tenho opinião”

No campo para justificativa, as mais comuns foram:

[...] *porque vidas negras importam* (STUDENT 5; STUDENT 10; STUDENT 18; STUDENT 22, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *porque fala do racismo que vivemos* (STUDENT 1; STUDENT 12, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023),

[...] *porque discute sobre o problema que a gente vive* (STUDENT 4; STUDENT 13, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023).

[...] *porque tem tanto racismo que nem sei* (STUDENT 2; STUDENT 21, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 2023)

[...] *pra ver o racismo que a gente passa* (STUDENT 11; STUDENT 15, INTERLOCUTORES DA PESQUISA, 202).

O resultado dessa questão também mostra que os alunos veem na abordagem do saber local nas aulas de inglês uma forma de combater o racismo por tratar de questões étnico-raciais que realmente tem influência na comunidade em que vivem.

TABELA 24 – Percepção dos alunos da escola Luther King sobre o saber local como forma de combater o racismo.

3.10 Você considera que a abordagem de questões referentes à sua comunidade e ao seu contexto de vida em sala de aula pode contribuir para o combate ao preconceito e ao racismo?	3.10.1 Sim	3.10.2 Não	3.10.3 Pode Muito	3.10.4 Pode Pouco	3.10.5 Não tenho opinião
Quantidade de interlocutores	14	1	7	2	1
Percentual	56%	4%	28%	8%	4%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Enfim, como afirma Santos (2003, p. 26), temos o direito a igualdade quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferenciados quando a nossa igualdade descaracteriza o que somos. Ou ainda, buscando Gomes (2005), podemos questionar: Será

que estamos dispostos e desafiados a pensar diferentes e de diferentes maneiras para trabalhar com a questão racial?

3.5 Resultados e discussão de dados

Este item 3.5 apresenta os resultados dos dados qualitativos e o apoio da abordagem quantitativa, produzidos na etapa de campo da pesquisa, bem como discussões pertinentes a eles e inter-relação como os resultados obtidos no marco teórico.

Dessa forma retomaremos os objetivos traçados no início da pesquisa, bem como a hipótese levantada a fim de verificar qualitativamente os resultados, e, por fim, apresentá-los detalhadamente.

E, buscando responder o problema principal da pesquisa, aqui, retomamos as respostas dadas aos desdobramentos do objetivo principal, como pode ser observado em cada um deles e de seus subitens que trazem respostas aos objetivos específicos desta pesquisa, com resultados obtidos junto aos interlocutores por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados para as abordagens que foram propostas fazendo assim, a triangulação dos dados.

Essa correlação foi feita a fim de trazer maior esclarecimento dos resultados obtidos em relação a questão de pesquisa e os objetivos da mesma.

Tendo em foco que o problema de pesquisa que norteou o presente estudo foi: *-De que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado) e o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos (interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelecem as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado?*

Nessa perspectiva, o objetivo geral foi estabelecido para *Identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais*

para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado, apresentamos a partir do próximo subitem os resultados produzidos através dos instrumentos de pesquisa de forma correspondente a cada um dos objetivos específicos que resultaram do desdobramento do objetivo geral.

3.5.1 O que sabem/pensam/falam os professores e alunos dos anos finais do ensino básico da escola Luther king a respeito da Lei n. 10.639/03

As perguntas 3.1 e 3.2 doo formulário 1, fechado e aberto e, também, as questões 3.1 e 3.2 no formulário 2, fechado e aberto, bem como, as duas perguntas correspondentes na entrevista semiestruturada com as professoras e a conversa informal com os alunos , tiveram a finalidade de atender o primeiro objetivo específico de *Verificar e analisar o que sabem/pensam/falam os professores e alunos dos anos finais do ensino básico da escola Luther king a respeito da Lei n. 10.639/03, que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial.*

Nessa perspectiva e, a fim de saber o quanto os professores e alunos tinham conhecimento sobre a Lei n. 10.639/03, foi perguntado, tanto no formulário 1 aplicado com o grupo de professores quanto no formulário 2 aplicado com o grupo de alunos se os mesmos tinham conhecimento sobre a referida Lei.

Foi observado que apenas dois dentre os vinte e sete interlocutores tinham conhecimento da Lei n. 10.639/03, sendo esses, uma do grupo de professores e uma do grupo de alunos.

Ou seja, apenas sete por cento (aproximadamente) de interlocutores da pesquisa tinham conhecimento da referida Lei, enquanto aproximadamente noventa e três por cento dos interlocutores não tinham conhecimento da existência da Lei que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005, p.154),

Podemos enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-raciais, continue dando uma ênfase

desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial.

Como é possível verificar na Tabela 25, quando foram perguntados sobre se os/as alunos/as tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, é muito preocupantes verificar os resultados que foram obtidos pela pesquisa. Apenas 1 aluno e 1 professor responderam que “sim”, enquanto 24 afirmaram que “não” e apenas um professor respondeu que não tem conhecimento. Esse desconhecimento sobre a Lei n. 10.639/03 é muito sério, pois a legislação educacional é um documento obrigatório e deverá ser cumprido para atender aos objetivos da educação nacional e da educação básica.

Tabela 25 – Nível de conhecimento dos professores e alunos de Inglês da Escola Luther King sobre a lei n.10. 639/03

PERGUNTA 3.1 Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?	Sim	Não	Conhece muito	Conhece pouco	Não tem opinião
Grupo 1 (professores)	1	1	0	0	0
Grupo 2 (alunos)	1	24	0	0	0
Total	2	25	0	0	0
Percentual	≅7%	≅93%	0%	0%	0%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Chama a atenção que, além de a grande maioria dos interlocutores informarem não ter conhecimento sobre a Lei 10.639/03, as duas únicas interlocutoras que afirmaram ter conhecimento da Lei, obtiveram esse conhecimento fora do ambiente educacional, pois a interlocutora do Grupo 1 afirmou ter tido ciência da Lei quando estudava para concurso público, enquanto a interlocutora do Grupo 2 informou ter tido conhecimento da lei através de uma palestra em um grupo afro da igreja que ela frequenta.

- Sobre essa Lei? Foi só bem depois da faculdade e na prática né? E estudando pro concurso. Em sala de aula por causa da disciplina de cultura afro. (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023.)

A respeito desse despreparo dos professores diante da implementação da Lei 10.639/03 e do desconhecimento da mesma por parte dos alunos Rodrigues (2011, p. 2). Diz que:

O despreparo dos/as educadores/as impede um olhar crítico sobre as demais faces do racismo educacional presentes no currículo, nos livros didáticos e 61 literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas – quando se elege apenas o segmento branco para representar – bem como diante da forma folclórica e caricatural das comemorações relacionadas à temática. Significa dizer que o artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não atingiu satisfatoriamente grande parte das escolas brasileiras

Na pergunta 3.2 no formulário 1, e pergunta 3.2 no formulário 2 teve a finalidade de verificar o que os interlocutores pensam a respeito da Lei 10.639/03 questionando o quanto cada um deles considera importante que as questões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira sejam abordadas nas aulas de inglês.

Tabela 26 – O que dizem/falam/pensam os professores e alunos sobre a importância das questões étnico-raciais nas aulas de inglês

Importância de que as questões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira sejam abordadas nas aulas de inglês.	É importante ou é muito importante	Não é importante ou é pouco importante	Não tem opinião
Grupo 1 (professores)	2	0	0
Grupo 2 (alunos)	7	14	4
Total	9	14	4
Percentual total de 27 interlocutores	33,3%	51,8%	14,8%

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa, 2023

Os resultados demonstraram que na opinião dos professores e alunos de Inglês da escola Luther King sobre a importância de que as questões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira sejam abordadas nas aulas de inglês, uma maioria de 51,8 % pensa não ser importante ou ser pouco importante, enquanto apenas 33,3 pensam ser importante ou ser muito importante. Outros 14,8% dos interlocutores afirmaram não ter opinião sobre a temática.

Foi possível verificar através dos dados produzidos que os professores e alunos dos anos finais do ensino básico da escola Luther King de Vitória da Conquista-BA sabem pouco a respeito da Lei n. 10.639/03. E por ter terem pouco conhecimento, ou, no caso da maioria dos alunos, desconhecerem completamente a Lei que estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, eles falam e discutem muito pouco sobre o assunto. E por discutirem pouco sobre a temática, a consideram, em sua maioria, pouco importante que seja abordada nas aulas de Inglês. Müller (2006) aponta como

provável causa para desconhecimento da referida Lei e conseqüentemente a falta de diálogo em sala de aula sobre a questão racial, a formação do professor.

Sabemos que o desempenho do professor em sala de aula está em correlação direta com as questões que ele discutiu na sua formação, profissional ou continuada. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Não é tão eficaz porque os professores que nela atuam, não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa. (MÜLLER, 2006, p. 47).

Esse resultado demonstra também que a Lei 10.639/03 ainda não vem sendo cumprida nem na escola onde, como demonstra o resultado, a grande maioria dos alunos nunca ouviu falar da existência da referida Lei. E também na formação do professor, uma vez que apenas uma das professoras pesquisadas afirmou ter conhecimento da Lei e, ainda assim, não por meio de sua formação acadêmica, mas sim em uma leitura particular quando estudava para concurso público.

3.5.2 A perspectiva dos professores de Inglês e de seus alunos em relação ao trabalho com e educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais trabalhados no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola Luther King.

As perguntas 3.3, 3.4 e 3.5 no formulário 1, e também 3.3 e 3.4 no formulário 2, bem como as duas perguntas correspondentes na entrevista semiestruturada com as professoras e a conversa informal com os alunos, tiveram a finalidade de atender o segundo objetivo específico da presente pesquisa qual foi *observar a perspectiva dos professores de Inglês e de seus alunos em relação ao trabalho com e educação das questões étnico-raciais trabalhadas (ou não) no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola Luther King.*

As questões 3.3, 3.4 e 3.5 no formulário 1 aplicado com as professoras buscaram produzir dados do quanto a questão étnico-racial foi trabalhada na formação acadêmica dos professores de Inglês e como a mesma vem sendo abordada na formação continuada desses docentes e nos livros didáticos utilizados por eles.

Os resultados mostraram que tanto na formação acadêmica quanto na formação continuada das professoras de Inglês da Escola Luther King de Vitória da Conquista, e até mesmo nos livros didáticos usados por elas, as questões étnico raciais são pouco ou nunca são abordadas. Cavalleiro (2001) afirma que “a utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado.” (p. 153).

As questões 3.3 e 3.4 no formulário 2 tiveram a finalidade de produzir dados sobre o quanto a questão étnico-racial foi e vem sendo abordada na formação escolar dos alunos da escola da Escola Luther King de Vitória da Conquista no contexto das aulas de Inglês e dos livros didáticos dessa disciplina.

Os resultados demonstraram que, tanto nas aulas quanto nos livros didáticos de Inglês usados durante a formação escolar dos alunos da escola Luther King de Vitória da Conquista, as questões étnico-raciais foram/são pouco ou nunca foram/são abordadas.

Como consequência da ausência de reflexões sobre as relações raciais, tal qual foi evidenciado na análise do resultado da pesquisa, Cavalleiro (2005) afirma que:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (p. 11)

Portanto, foi possível observar que, mesmo com a determinação da Lei 10.639 e muitos estudos apontado as consequências negativas que a falta de reflexões sobre a questão racial, na perspectiva das professoras de Inglês da escola Luther King e de seus alunos, as questões étnico-raciais foram pouco trabalhadas durante sua formação e ainda são pouco abordadas nas aulas, nos livros didáticos de inglês e também na formação continuada dos professores de Inglês.

3.5.3 A educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista – BA.

As perguntas 3.6 e 3.7 no formulário 1, e também 3.5, 3.6 e 3.7 no formulário 2, bem como as duas perguntas correspondentes na entrevista semiestruturada com as professoras e a conversa informal com os alunos, tiveram a finalidade de atender o terceiro objetivo específico da presente pesquisa qual foi *Identificar e analisar de que forma a educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais fazem (ou não) parte do contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista – BA.*

As perguntas 3.6 e 3.7 no formulário 1, tiveram a finalidade de identificar qual o contexto cultural mais usado nos livros didáticos e nas explicações dos professores de Inglês para contextualizar as aulas as aulas.

Os resultados mostraram que para uma das duas professoras de inglês interlocutoras da escola Luther King, o que equivale a 50%, o contexto cultural mais usado em suas aulas é o de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna, e o contexto cultural da comunidade onde os alunos estão inseridos são pouco abordados. Já para a outra professora, o contexto mais usado é o da comunidade onde os alunos vivem e esse contexto é sempre abordado nas aulas de Inglês.

No entanto, os resultados obtidos junto aos alunos na questão 3.5 do formulário 2 mostraram que para 16 dos 24 alunos, ou seja, para 64% dos alunos de Inglês da escola Luther King, nos exemplos usados pelos professores nas aulas de inglês o contexto cultural mais usado é o de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna. Já para outros 7 alunos, o que equivale a 28%, o contexto cultural mais usado é o da comunidade onde eles vivem.

Já os resultados da questão 3.6 do formulário 2 que perguntou sobre o contexto cultural usado nos textos e ilustrações nos livros didáticos de Inglês mostraram que para 92% dos alunos, o contexto cultural mais usado em seus livros didáticos é o de países onde o Inglês é língua materna, enquanto para 4% dos alunos o contexto da Cultura brasileira é mais usado nos livros didáticos de língua inglesa.

Nos resultados da questão 3.7 do formulário 2 quando questionado aos alunos com que frequência o contexto cultural da comunidade onde eles vivem são abordadas nas aulas de Inglês, foi observado que para 60%, esse contexto é pouco abordado, enquanto para 36% esse contexto nunca é abordado.

É possível concluir através dessas questões que o contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem é abordada nas aulas de inglês da escola Luther King, no entanto é pouco abordada nos exemplos usados pelos professores, nunca é abordado no livro didático e o contexto cultural mais usado tanto nos exemplos dos professores quanto dos livros didáticos ainda é o contexto de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna. Isso, pode interferir tanto na formação social desses alunos, como na própria aprendizagem da Língua, pois “Com tantas vivências e culturas diferentes dos grupos sociais

e étnico, podem as aulas de inglês continuarem favorecendo um ensino afastado dos sujeitos socioculturais aos quais se pretende ensinar?” (JORGE, 2009, p. 166).

Portanto, foi possível identificar que, mesmo com estudos apontando a necessidade de valorização do saber local (GEERTZ, 1997) e aproximando as aulas de Inglês com o contexto de vida dos alunos (LEFFA, 2006), as questões étnico-raciais através dos saberes locais fazem pouco parte do contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista – BA, pois esse contexto cultural é pouco abordado nos exemplos usados pelos professores, não é abordado nos textos e ilustrações dos livros didáticos de língua inglesa da escola Luther King.

3.5.4 O ensino das questões étnico-raciais nas aulas de Inglês e a contribuição para a aprendizagem da língua e para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo.

As perguntas 3.8 e 3.9 no formulário 1, e também 3.8, 3.9 e 3.10 no formulário 2, bem como as duas perguntas correspondentes na entrevista semiestruturada com as professoras e a conversa informal com os alunos, tiveram a finalidade de atender o quarto objetivo específico da presente pesquisa qual foi *Analisar de que forma o ensino das questões étnico-raciais através do saber local nas aulas de Inglês contribuem (ou não) para a aprendizagem da língua e para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo.*

A pergunta 3.8 no formulário 1 e também 3.8 no formulário 2, tiveram o objetivo de obter a opinião de alunos e professores sobre a importância do uso do saber local nas aulas de Inglês. Onde os resultados dessas questões mostraram que para cem por cento dos professores de Inglês da escola Luther King, abordar questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos é muito importante. Já entre os alunos, o resultado mais dividido, onde para um total de 48% é importante ou muito importante que as questões referentes ao seu contexto de vida sejam abordadas nas aulas de inglês, enquanto para um total de 38% não é importante ou é pouco importante.

Embora, em torno da metade dos alunos considerem importante a abordagem relacionada ao seu contexto de vida em sala de aula, uma porcentagem alta de 38% pensa não ser importante ou ser pouco importante. Esse resultado demonstra uma dificuldade por parte desses alunos em perceber o valor do contexto cultural da comunidade onde vive. E é exatamente esse o objetivo da educação das relações étnico-raciais: o reconhecimento e

valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas a nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20).

Esse resultado da pergunta 3.8 do Formulário 2 mostra uma aparente contradição com o resultado da pergunta 3.9 onde foi questionado aos alunos da escola Luther King se eles consideram que discutir assuntos relacionados à sua comunidade e ao seu contexto de vida nas aulas de inglês pode tornar a aula mais interessante para sua aprendizagem. Nesta questão um total de 96% dos alunos pensa que sim ou que pode tornar a aula muita mais interessante para seu aprendizado.

No entanto, essa aparente contradição entre o resultados das duas perguntas demonstra que grande parte dos alunos tem dificuldade na valorização da importância do saber local em sala de aula, mas os resultados mostraram que é quase unânime para eles, professoras e alunos, que a abordagem desse saber nas aulas de Inglês podem torna-la muito mais interessante para sua aprendizagem da língua como fica claro nas falas “*porque ia ser legal falar das nossas coisas em inglês*” (STUDENT 7, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2023), e “*porque fala da nossa rotina fica mais interessante*”(STUDENT 19, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023), em respostas ao formulário 1 e também nas falas das professoras na entrevista:

-Sim. Já tive a oportunidade de trabalhar um pouco né? Sobre a realidade dele e vi que ele se envolveu muito mais na ... na aula. E... depois ele se lembra mais do que aprendeu...aprende mesmo. Né. (TEACHER 1, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

-Muito importante, contribui bastante, né. E com base no conhecimento que ele já tem fica mais fácil a gente trabalhar outros temas com eles. Digo, partir do que eles vivem para chegar também a outros assuntos. Mas fácil pra eles. Acho que também pra gente, professor. (TEACHER 2, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2023).

Já na última pergunta, 3.9 no Formulário 1 e 3.10 no Formulário 2, foi questionado as professoras de Inglês da escola Luther king e aos seus alunos se a abordagem de questões referentes ao contexto de vida dos alunos, ou seja, referentes ao seu saber local em sala de aula pode contribuir para o combate ao racismo. Entre as professoras, o resultado foi unânime de que pode contribuir muito. E entre os alunos um total de 84% consideram que pode ou pode muito. Enquanto apenas 12% consideram que não pode ou pode pouco contribuir para o combate ao racismo. Esse resultado demonstra o desejo por parte dos

professores de Inglês da escola Luther King e de seus alunos em romper com o silêncio escolar em relação ao racismo.

Nas palavras de Cavalleiro (2005):

O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres ‘para ser o que for e ser tudo’ – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (p. 11-12).

Esses resultados evidenciaram que, embora parte dos alunos tenham dificuldade em perceber a importância do saber local em sala de aula, para a grande maioria desses alunos e também dos professores, o ensino das questões étnico-raciais através dos saberes locais nas aulas de Inglês podem contribuir muito, tanto para a aprendizagem da língua, quanto para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo.

Portanto, através dos dados produzidos junto aos interlocutores por meio dos instrumentos de pesquisa, foi possível alcançar os objetivos gerais e específicos elaborados no início desse estudo. Junto à fundamentação exposta no marco teórico do presente estudo, os percursos metodológicos da pesquisa permitiram então chegar às conclusões e considerações finais da pesquisa, quais serão apresentados a seguir na parte IV da pesquisa.

PARTE IV**CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA**

Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e nada lhes impropria; e ser-lhe-á concedida” (Tiago 1:5)

4 Conclusão e considerações finais da pesquisa

Ao chegar à parte final da presente pesquisa, pode ser afirmado com segurança que os objetivos propostos para a mesma foram alcançados. Mesmo diante do desafio de adentrar em uma temática ainda pouco estudada como ainda é o caso das relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, temos a convicção de que o presente estudo traz uma contribuição que significa um pequeno, mas importante avanço nos estudos e na compreensão a respeito da abordagem das questões étnico-raciais e dos saberes locais nas aulas de inglês do ensino básico público brasileiro.

Tendo o questionamento de *que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado) e o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos (interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelecem as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira no currículo oficial da rede de ensino*, como problema de pesquisa, problema esse surgido ainda de forma empírica e depois delimitado na fase inicial da pesquisa, o presente estudo teve o objetivo geral de *Identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado.*

Esse objetivo geral começou a ser alcançado na fase I da Pesquisa onde foi realizado o estudo exploratório para elaboração do projeto de pesquisa e produção do marco teórico. Através de estudos anteriores à presente pesquisa quais trouxeram publicações acerca da Cultura e relações sociais na sociedade brasileira (SOUZA , 2008; BHABHA, 1998; ARAUJO, 2007), sobre a trajetória do ensino da língua Inglesa na sociedade brasileira (LEFFA, 1999; RAJAGOPALAN, 2009), sobre a Legislação educacional e o ensino da

Língua Inglesa na Educação Básica (LEFFA, 1999; MOITALOPES, 1996), a respeito da Identidade étnico-cultural brasileira no ensino da língua Inglesa na educação básica (COUTO, 2000) e sobre a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar (CAVALLEIRO, 1998; MUNANGA, 2003), foi possível aprofundar o conhecimento sobre a temática possibilitando assim, chegar ao embasamento teórico necessário para a interpretação dos dados obtidos na etapa de campo da pesquisa.

No entanto, o objetivo geral somente pode ser completamente alcançado por meio da Fase II da pesquisa onde foi realizada a pesquisa de campo com abordagem descritiva e qualitativa para responder aos três objetivos específicos:

Como resposta ao primeiro objetivo específico de *Analisar de que forma o ensino das questões étnico-raciais através do saber local nas aulas de Inglês contribuem (ou não) para a aprendizagem da língua e para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo*, foi verificado através dos dados produzidos que os professores e alunos dos anos finais do ensino básico da escola Luther King de Vitória da Conquista-BA sabem pouco a respeito da Lei n. 10.639/03. E por terem pouco conhecimento, ou, no caso da maioria dos alunos, desconhecem completamente a Lei que estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, eles falam e discutem muito pouco sobre o assunto. Esse desconhecimento está correlacionado diretamente com a má formação acadêmica e continuada dos professores em relação as questões étnico-raciais. (MÜLLER, 2006, p. 47).

Como resposta ao segundo objetivo específico de *observar a perspectiva dos professores de Inglês e de seus alunos em relação ao trabalho com e educação das questões étnico-raciais trabalhadas (ou não) no contexto das aulas de Língua Inglesa da escola Luther King*, foi observado que, mesmo como a determinação da Lei 10.639 e muitos estudos apontado as consequências negativas que a falta de reflexões sobre a questão racial, na perspectiva das professoras de Inglês da escola Luther King e de seus alunos, as questões étnico-raciais foram pouco trabalhadas durante sua formação e ainda são pouco abordadas nas aulas, nos livros didáticos de inglês e também na formação continuada dos professores de Inglês. Observação que leva a preocupante conclusão de que O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais na sala de aula e na formação do professor contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como

desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (CAVALLEIRO 2005, p. 11)

Respondendo ao terceiro objetivo específico de *Identificar e analisar de que forma a educação das questões étnico-raciais através dos saberes locais fazem (ou não) parte do contexto das aulas de Língua Inglesa da escola pública municipal Luther King de Vitória da Conquista – BA*, foi identificado que, embora parte dos alunos tenham dificuldade em perceber a importância do saber local (GEERTZ, 1997) em sala de aula, o ensino das questões étnico-raciais através dos saberes locais nas aulas de Inglês podem contribuir muito, tanto para a aprendizagem da língua, quanto para a valorização da cultura Afro-Brasileira e o combate ao racismo de forma a aproximando as aulas de Inglês com o contexto de vida dos alunos (LEFFA, 2006), trazendo as questões étnico-raciais vividas por esses alunos para sala de aula, pois como afirma Cavalleiro (2005), o silêncio escolar sobre o racismo impede que de sermos seres realmente livres.

Portanto, as conclusões obtidas através da etapa de campo e embasadas pela marco teórico da pesquisa confirmaram como solução para o problema de pesquisa a proposição feita inicialmente de que o ensino das questões étnico-raciais, através do uso dos saberes locais nas aulas de Língua Inglesa auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de inglês das séries finais do ensino fundamental da Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA ao promover uma contextualização e uma maior aproximação dos conteúdos das aulas com a realidade cotidiana dos alunos e, ao mesmo tempo, também contribui para a valorização da cultura Afro-Brasileira e para o combate ao preconceito racial.

Por fim, o resultado final desse estudo permite considerar que essa contribuição da abordagem dos saberes locais em sala de aula para a valorização da cultura Afro-Brasileira e para o combate ao preconceito racial pode ser ainda maior, uma vez que a contextualização que promove maior aproximação dos conteúdos das aulas com a realidade cotidiana dos alunos de escolas públicas de ensino fundamental como na Luther King de Vitória da Conquista- Ba ainda é pequena. E sendo ela melhor aproveitada em sala de aula, como demonstrado ser o desejo de professores e alunos, contribuirá ainda mais com o cumprimento da Lei 10.639/93 que determina a obrigatoriedade de que a temática das questões étnico-raciais seja trabalhada no âmbito de todo o currículo, inclusive na disciplina Língua Inglesa. Contribuindo assim, para que realmente tenhamos direito a ser iguais quando

a nossa diferença nos inferiorizar e de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracterizar (SANTOS, 2003), tendo então nossos saberes locais (GEERTZ, 2008) valorizados enquanto negros, brancos, pardos e índios, mas todos igualmente cidadão brasileiros.

Esperamos com essa pesquisa, portanto, que ela possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas séries finais do ensino fundamental, que considera a cultura sob a perspectiva do saber local, valorizando os elementos culturais que realmente tem significado representativo para a comunidade escolar em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem é usar a educação das questões étnico-raciais como forma de valorização da cultura afro-brasileira de forma representativa possibilitando que tal comunidade se perceba como pertencente aquele contexto cultural, e, ao mesmo tempo, contribuir para o combate ao racismo cumprindo assim, com aquilo que determina a lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

AAKER, David. A.; KUMAR, V.; DAY, George. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAUJO, Emanuel. **Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro**. Museu Nacional. São Paulo, 2007.

ARAUJO, Felipe. **Colonialismo. Infoescola: navegando e aprendendo**. 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/colonialismo/> . Acesso em : 10 jun. 2022.

BHABHA, Homi. **Minority culture and Creative Anxiety**, 2000. Disponível em http://www.britishcouncil/studies/reinventing_britain/bhabha acessado em: 20 de janeiro de 2022.

BOHN, Hilario I. **The educational role and status of English in Brazil: World Englishes**, v.22, n.2, p. 159-172, 2000.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação. Documento Final – Conae 2014. – Brasília: **Fórum Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 292p. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 8 de novembro de 2021.

BRASIL, **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 10 de julho de 2021.

BRASIL, **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. acesso em 10 de julho de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/saeb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 28 de fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf> . Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das **Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004 de 04 de março de 2004**, homologado pelo Ministério da Educação em 19 de maio de 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 08 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcnmedia/pdf/estrangeira.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2020.

BRITO, Gláucia da Silva; **PURIFICAÇÃO, Ivonélia da Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 3. ed. Curitiba: Editora IBPEX Dialógica, 2011.

BRODBECK, Jane Thompson. A importância do local na sala de aula. In: **I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**, 2006, Florianópolis. I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC, 2006. v. 1. p. 50-50.

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais. abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnográfica e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMELO, Elizabeth; GALLI, Joice Armani Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. Revista Investigações, Recife, v. 32, n. 2, p. 456 - 478, dez. 2019.

CAMUENDO, Ana Paula Alichí. **Impacto das experiências laboratoriais na aprendizagem dos alunos no ensino de Química**. Mestrado em educação/currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da São Paulo. In: MEC/Secad. **Educação antirracista: caminho aberto pela Lei n. 10.539/03**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos . (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar**. Ciência e Cognição, Londrina, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONCEIÇÃO, Letícia C. **Questões Sociais de Raça observadas em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

COUTO, João Gilberto Parenti. **Projeto Brasil: o resgate da dívida social e a situação do negro do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte. 2000.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2 ed. Cambridge University Press, 2003. p. 3-16.

DELTON, Felipe; KAZUKO, Tereza Teruya. **Ensino da história e cultura africana em salas de aula brasileira**. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade do Maringá. 2010.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FERNANDES, Cláudio. **"O que é a Lei Áurea?"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-lei-aurea.htm>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas-SP: Pontes Editores: 2015.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. SANTANA, José Valdir Jesus de. **Estudos de gênero, corpo, sexualidade e desigualdades: de que se trata?. Linguagem em (Re)vista**. Ano 15, n. 30, ago./dez. 2020.

FIGUEIRÊDO, Andersen Kubnhavn. **Ativismo negro em Salvador no período da Ditadura Militar (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado em História da África) Programa de PósGraduação Mestrado Profissional em História da África da diáspora e dos Povos Indígenas. 181 Universidade Federal do Recôncavo, Cachoeira, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo, Paz e Terra 2003.

GEERTZ, Clifford. Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social. *In*: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 05-150.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In* CAVALEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/> . Acesso em 16 de ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (ONGs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em 16 de jan. de 2021.
- Gomez, Lilém. Conceito de Relações Sociais. Editora Conceitos. São Paulo. 2022. Disponível em <https://conceitos.com/relacoes-sociais/> Acesso em : 10 jun. 2022.
- GRÉVE, Maciel de; PASSEL, Frans Van. 1975. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Genieve Masuet. 2ª ed. São Paulo, Pioneira. 201p.
- GRINBERG, Keila. **O fiador dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 34.ed. São Paulo: FUSP, 2002. p.47-69.
- HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005.
- HOFTEDE, G. National cultures and corporate cultures. *In*: SAMOVAR, L. A. & POTTER, R. **Communication between cultures**. Belmont, CA: Washington. 1984. p.51.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama> . Acesso em 16 de ago. 2022.
- JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.
- JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. (orgs). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas.Parábola**, São Paulo, 2009. p.165-167.
- KRAMASH, Claire. **The cultural component of language teaching**. Copyright Feitchrift fur interkulturell en Fremds prachenunterricht. Online, 1(2), 1996. p. 13. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsh2.htm> . Acesso em maio 2021.
- KREUTZ. Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *In*: **ENCONTRO ANUAL AMPOCS**, 22.. Caxambu. 27 a 30 de outubro, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade.. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação de professores de língua estrangeira. *In: LEFFA, Vilson José. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.*** Pelotas: Educat, 2001. p.333-335.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação de professores de língua estrangeira. *In: LEFFA, Vilson José. (org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.*** Pelotas: Educat, 2001. p.333-335.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.*** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson José. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In: KARWOSKI, A. M; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.*** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** *Contexturas*, ALIESP, n. 4, 1999, p.13-24.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de língua inglesa mais incluyente no contexto social atual. *In: Lima. Diógenes Cândido de. (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas.*** Parábola, São Paulo, 2009. p.117-122.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** *Caderno de Pesquisa*, 46(159), p. 38-62.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica.** 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LIMA. D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas.** Parábola, São Paulo, 2009. p.41-46.

LIMA. Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In: LIMA. Diógenes Cândido. (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas.*** Parábola, São Paulo, 2009. p.181.

LIMA. Diógenes Cândido de. **Vozes da (re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa.** *Polifonia*, nº15. EDUFMT, Cuiabá, 2008. p. 87-107.

LITON, Ralph. **The cultural background of personality.** New York. 1945. P.32.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUTOSA, F.L. de C. G; SALES Luiz Carlos. **Aspectos psicossociais da aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. Disponível em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt13/aspectos_psicossociais.pdf Acesso em: 28 nov. 2021.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, Amadeu. **Inglês serie Brasil**. Ática. São Paulo, 2004.p.241-270.

MARQUES, Amadeu. **Inglês: serie novo ensino médio**. Edição compacta. Ática. São Paulo, 2002.

MARQUES, Amadeu. **Password: spacial edition**. Ática. São Paulo, 1999.

MATTAR, Fauze. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

McKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an international language: The implications for cultural materials in the classroom**. TESOL Journal, Winter 2001. p.7-11.

MIGNOLO, Walter. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo**. Revista del IICE, n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Ed.), **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago,não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**. Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: Motta-Roth, Désirée; Nina Célia Barros; Marcos Gustavo

Richter. (Orgs.) **Linguagem, cultura e sociedade**. 01 ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, v. 01, p. 285-306.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implementação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 31-62.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, in: MUNANGA, Kabengele. In Hasenbalg, Carlos A (org.) **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Cadernos PENESB (**Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**), Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, nº 5, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro, 2003.

NOBRE, Wagner Carvalho de Argolo. **Introdução à história das línguas gerais no Brasil** : processos distintos de formação no período colonial por Wagner Carvalho de Argolo Nobre. - 2011. p. 3 a 229.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 12 dez. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2020. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. p. 97-113.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Cultural Imperialism. Estudos Germânicos**. Belo Horizonte: Departamento de Letras Germânicas, UFMG. Ano VI. dez.1985. p. 433-451.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. (org). **Ensino de Língua Inglesa – Reflexões e Experiências**. São Paulo: Pontes, 2001.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Trabalho apresentado no XXI JELI(Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 30 jun 2021.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an International Language**. Harlow. Longman. 1994.

Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

PINHEIRO, Adevanir. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo, Casa Leiria, v.1, 2014.

PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **A Cultura Africana**. 2022. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_I.php . Acesso em 20 de mar. 2022.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. **A educação no Brasil**. 2022. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000004.pdf> . Acesso em 03 fev. 2022.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questões éticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 70.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, DC de. **Inglês em escolas públicas não funciona. Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55 – 65.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. ANPAE, São Paulo, SP, v. 26, p. 29 abril/2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em 03/03/2022.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural: Introdução; para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 10 ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2009.

SANTOS, Cinthia Seibert dos; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Formação continuada de professores, sujeitos de direitos, e processos etno e autoformativos. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e educação. Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 05-28, jan./jun. 2020

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de . **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas**. Parábola, São Paulo, 2009. p.132.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SELLTIZ, Claire.; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel.; COOK, Stuart Welford. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Flavia Matias. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, jan. / abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100158&tlng=pt . Acesso em: 6 jun. 2021.

SILVA, Indaiara Célia da. JOSÉ, Wagner Duarte. **FORUM PRO-LEI 10.639/03: PERCEPCÕES E DESAFIOS PARA UMA EDUCACAO ANTI-RACISTA**. Wagner Duarte José (Org.). *In*: Ações Afirmativas na UESC o Programa Bantu-iê. Brasília; Ilhéus. SECAD Editus, 2008.

SILVA, Monise Priscila, Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. *IN: BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. et al. **Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais**. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. *In*: IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as. Salvador, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIQUEIRA, Sávio. **Desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Inventário, Salvador, n.4, jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 05 maio. 2021.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008. **VEJA ONLINE**. Aversão ao Tio San. Edição 1815. Editora Abril. 2003. Disponível em: http://veja.abril.com.br/130803/p_059.html . Acesso em: maio 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto In: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

Apêndice A (FORMULÁRIO 1)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- PPGEn

Mestrando: Agno Ferraz Silva

Orientadora: Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO TURNO MATUTINO DA ESCOLA "LUTHER KING"

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras, para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA".

1. Dados de identificação

1.1

Nome: _____

1.2 Idade _____ 1.3 Naturalidade: _____

1.4 Sexo

1.4.1 () Feminino 1.4.2 () Masculino 1.4.3 () Prefere não declarar

1.5 Religião:

1.5.1 () Católica 1.5.2 () Evangélica 1.5.3 () Espirita 1.5.4 () Umbandista
1.5.5 () () Outra. Especifique:

1.6 Cor

1.6.1 () Preta 1.6.2 () Parda 1.6.3 () Branca 1.6.4 () Indígena 1.6.5 () Amarela
1.6.6 () () Outra

Especifique: _____

1.7. Etnia:

1.7.1 () Negra 1.7.2 () Branca 1.7.3 () Quilombola 1.7.4 () Indígena
1.7.5 () Outra.

Especifique: _____

2. Formação e dados profissionais

2.1 Grau de escolaridade/formação acadêmica:

2.1.1 () Magistério 2.1.2 () Graduação 2.1.3 () Pós-graduação
2.1.4 () Mestrado 2.1.5 () Doutorado

Se _____ houver, _____ Especificar _____ graduação:

2.2 Qual seu vínculo trabalhista?

2.2.1 () Efetivo 2.2.2 () Contratado 2.2.3 () Outro. Especifique: _____

2.3 Há quanto tempo atua como professor de Inglês?

2.4 Há quanto tempo atua nessa escola?

3 PRÁTICA DOCENTE E A LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR

3.1 Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?

3.1.1 () Sim 3.1.2 () Não 3.1.3 () conhece muito 3.1.4 () conhece pouco 3.1.5 () Não tenho opinião

3.1.6 Justifique sua resposta:

3.2 A lei 10.639/93 diz que a temática das questões étnico-raciais deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar de todas as escolas particulares e públicas de todo o território nacional. Como você percebe a importância das questões étnico-raciais serem abordadas nas aulas de Inglês?

3.2.1 () É importante. 3.2.2 () Não é importante 3.2.3 () É muito importante. 3.2.4 () É pouco importante 3.2.5 () Não tenho opinião

Justifique sua resposta: _____

3.3 Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões étnico-raciais foram abordadas?

3.3.1 () Foram muito abordadas. 3.3.2 () Foram pouco abordadas.

3.3.3 () Nunca foram abordadas. 3.3.4 () Não tenho opinião

3.3.5 Justifique sua resposta:

3.4 Durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais você participa, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?

3.4.1 () Sempre são abordadas. 3.4.2 () São pouco abordadas. 3.4.3 () Nunca são abordadas.

3.4.4 () Não tenho opinião

3.4.5 Justifique sua resposta:

3.5 No livro didático de língua inglesa adotado na escola, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?

3.5.1 () Sempre são abordadas. 3.5.2 () São pouco abordadas. 3.5.3 () Nunca são abordadas.

3.5.4 () Não tenho opinião

3.5.5 Justifique sua resposta:

3.6 Nos exemplos usados para contextualizar o conteúdo em suas aulas, qual contexto cultural é mais usado?

3.6.1 () O contexto cultural de países como Estados Unidos e Inglaterra onde o Inglês é língua materna.

3.6.2 () O contexto da cultura Brasileira.

3.6.3 () O contexto das culturas africanas.

3.6.4 () O contexto cultural da comunidade onde os alunos vivem.

3.6.5 () Outro. Especifique: _____

3.7 Com que frequência as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde os alunos estão inseridos são abordadas em suas aulas?

3.7.1 () Sempre são abordadas. 3.7.2 () São pouco abordadas.

3.7.3 () Nunca são abordadas. 3.7.4 () Não tenho opinião

3.7.5 Justifique sua resposta:

3.8 Qual a sua percepção a respeito da importância das questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos serem abordadas nas aulas de Inglês?

3.8.1 () É muito importante. 3.8.2 () É pouco importante

3.8.3 () Não é importante. 3.8.4 () Não tenho opinião

3.8.5 Justifique sua resposta:

Apêndice B (FORMULÁRIO 2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- PPGeN

Mestrando: Agno Ferraz Silva

Orientadora: Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO APRESENTADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE OITAVO E NONO ANO DO TURNO MATUTINO DA ESCOLA “LUTHER KING”

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de alunos, para identificar suas características (idade, raça, etnia, e percepção sobre as aulas de Língua Inglesa). São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola Luther king, Vitória da Conquista-BA”

1. Dados de identificação

1.1 Nome: _____

1.2 Idade _____ 1.3 Naturalidade: _____

1.4 Sexo:

1.4.1 () Feminino 1.4.2 () Masculino 1.4.3 () Prefere não declarar

1.5 Religião:

1.5.1 () Católica 1.5.2 () Evangélica 1.5.3 () Espirita 1.5.4 () Umbandista

1.5.5 () Outra. Especifique: _____

1.6 Cor:

1.6.1 () Preta 1.6.2 () Parda 1.6.3 () Branca 1.6.4 () Indígena 1.6.5 () Amarela

1.6.6 () Outra . Especifique: _____

1.7. Etnia:

1.7.1 () Negra 1.7.2 () Branca 1.7.3 () Quilombola 1.7.4 () Indígena

1.7.5 () Outra.

Especifique: _____

2 Formação

2.1 Qual série/ano você cursa atualmente?

2.1.1 () 8º ano 2.1.2 () 9º ano

2.2 Há quanto tempo estuda nessa mesma escola?

2.3 Incluindo o ano letivo atual, há quanto tempo você estuda Inglês na escola?

—

3. Percepção das aulas de Inglês

3.9.1 () Sim 3.9.2 () Não 3.9.3 () Pode Muito 3.9.4 () Pode Pouco 3.1.3 3.9.5 () Não tenho
opinião
3.9.6 Justifique sua resposta:

3.10 Você considera que a abordagem de questões referentes à sua comunidade e ao seu contexto de vida em sala de aula pode contribuir para o combate ao preconceito e ao racismo?

3.10.1 () Sim 3.10.2 () Não 3.10.3 () Pode Muito 3.10.4 () Pode Pouco 3.1.3 3.10.5 () Não
tenho opinião
3.10.6 Justifique sua resposta:

Muito obrigado!

Apêndice C (ROTEIRO DE ENTREVISTA)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- PPGeN

Mestrando: Agno Ferraz Silva

Orientadora: Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO TURNO MATUTINO DA ESCOLA “LUTHER KING”

Este Roteiro de entrevista tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras, para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista-BA”.

1. Dados de identificação do entrevistado

Nome

Idade

Naturalidade

Sexo

Religião:

Cor

Etnia

Perguntas

1. Qual seu grau de escolaridade/formação acadêmica?
2. Qual seu curso de graduação?
3. Qual seu vínculo trabalhista?
4. Há quanto tempo você atua como professor de Inglês?
5. Há quanto tempo atua nessa escola?
6. Você tem conhecimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino?
7. A lei 10.639/93 diz que a temática das questões étnico-raciais deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar de todas as escolas particulares e públicas de todo o território nacional. Como você a importância das questões étnico-raciais serem abordadas nas aulas de Inglês?
8. Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões étnico-raciais foram abordadas?
9. Durante as atividades complementares e formação continuada quais você participa, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?
10. No livro didático de Língua Inglesa adotado na escola, com que frequência as questões étnico-raciais são abordadas?
11. Nos exemplos usados para contextualizar o conteúdo em suas aulas, qual contexto cultural é mais usado?
12. Com que frequências as questões referentes ao contexto cultural da comunidade onde os alunos estão inseridos são abordadas em suas aulas?
13. Qual a sua percepção a respeito da importância das questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos serem abordadas nas aulas de Inglês?
14. Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir para o combate ao racismo?

Muito obrigado

Anexo A (Parecer CEP)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Pesquisador: AGNO FERRAZ SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63627422.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.695.275

Apresentação do Projeto:

"No intuito de responder a questão de pesquisa "De que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado) e o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos (interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta o ensino de história e cultura brasileira e africana e estabelecem as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado?", A pesquisa de campo, exploratória na Etapa I e descritiva e qualitativa na Etapa II e será desenvolvida através de entrevista semiestruturada aos professores e formulário fechado e aberto aos professores e alunos, além da observação in loco, direta e assistemática e sistemática e conversas informais. O campo de pesquisa será uma escola pública Municipal de ensino fundamental anos finais, localizada em um bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista-BA. Os interlocutores da pesquisa estarão divididos em dois grupos, onde se pretende que o primeiro seja formado por um número de 1 a 5 professores de Inglês que atuam nas turmas de oitavo e nono ano do turno matutino da escola/campo, e o segundo grupo seja formado por vinte e cinco alunos selecionados aleatoriamente, sendo cinco de cada uma das referidas turmas".

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.208-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.695.275

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral será: "Identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03

que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"1. Risco de desconforto ao responder alguma(s) pergunta (s) do formulário(pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis), 2. Sentir-se constrangido em responder alguma(s) pergunta(s) na presença do pesquisador;. 3. Sentir-se constrangido a responder alguma(s) pergunta oralmente".

Benefícios:

"Através dessa pesquisa, poderá ser conhecido a forma com que a cultura Afro-brasileira e a cultura dos alunos é tratada em sala de aula. E a partir dos resultados, as instituições de ensino poderão definir propostas para valorizar a cultura do aluno e a cultura Afro-brasileira , e buscar estratégias para combater o racismo nas aulas de Inglês, na escola e em sua comunidade".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado, da área das Ciências Humanas, vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- 1.folha_de_rosto.pdf (OK);
- 2.Projeto_Agno_PPGen_UESB.pdf (OK);
- 3.TCLE_CEP.pdf (OK);
- 4.TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf (OK);
- 5.Termo_uso_de_imagens.pdf (OK);
- 6.Compromisso_Geral.pdf (OK);
- 7.Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf (OK);

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.695.275

8.Cronograma.pdf (OK) e

9.PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2009221.pdf (OK)

Recomendações:

Verificar a última seção deste parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Este CEP orienta que durante a execução do projeto e ao seu final, sejam anexados na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parcial e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 07/10/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2009221.pdf	20/09/2022 11:30:15		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/08/2022 21:58:48	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	31/08/2022 21:55:28	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
Outros	Compromisso_Geral.pdf	31/08/2022 21:52:17	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	31/08/2022 21:51:08	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf	31/08/2022 21:47:03	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	31/08/2022 21:45:40	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Agno_PPGen_UESB.pdf	31/08/2022 21:43:46	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/08/2022 21:35:37	AGNO FERRAZ SILVA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.695.275

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

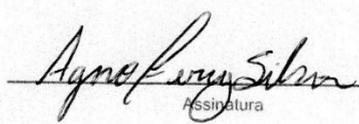
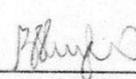
JEQUIE, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Anexo B (Folha de Rosto)

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: AGNO FERRAZ SILVA			
6. CPF: 018.685.095-67		7. Endereço (Rua, n.º): MAIQUINIQUE PATAGONIA n 535 VITORIA DA CONQUISTA BAHIA 45065125	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 77988137737	10. Outro Telefone:
11. Email: agnoferraz@gmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>31 / 08 / 2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		13. CNPJ: 13.069.489/0001-08	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (73) 3525-6683		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Benedito Eugênio</u>		CPF: <u>0065177545</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>			
Data: <u>31 / 08 / 2022</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo C (Termo de Compromisso Geral)

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: *RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Agno Ferraz Silva*

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHE SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;



Anexo D (TCL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Agno Ferraz Silva*.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Dra. Maria de Fátima Andrade Ferreira*.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Trata-se de uma pesquisa para a conclusão do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para Identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Será realizada uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva e qualitativa no intuito de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental na escola (campo investigado). Você (ou a pessoa por quem você é responsável) será solicitado a responder a um formulário informando alguns dados pessoais básicos e treze perguntas relacionadas às aulas de Inglês na escola em que está sendo realizada a pesquisa.

Caso você seja professor da turma, Você também será entrevistado pelo pesquisador com 14 perguntas a respeito do mesmo tema tratado no formulário.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na escola Municipal onde você atua (ou pessoa por quem você é responsável está matriculada), na data

a definir

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 min, por exemplo.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Desconforto ao responder alguma(s) pergunta(s) do formulário(pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).

2. Sentir-se constrangido em responder alguma(s) pergunta(s) na presença do pesquisador ou sentir-se constrangido a responder alguma(s) pergunta oralmente.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

1 Caso você se sinta constrangido para responder alguma pergunta do formulário, poderá deixar a questão em branco.

2. Caso se sinta mal, poderá sair da sala e receber apoio do próprio pesquisador ou da psicóloga que atende a escola qual será solicitado que esteja disponível no dia da aplicação do formulário.

3 Você poderá informar apenas as iniciais do seu nome no campo de identificação.

5 O pesquisador estará disponível para fazer a leitura das perguntas e tirar dúvidas

6 garantimos o sigilo de todas as informações fornecidas durante sua participação nessa pesquisa.

7 Também na entrevista, caso você se sinta constrangido(a) a responder alguma(s) pergunta oralmente poderá solicitar responder apenas por escrito ou deixar de responder a pergunta.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Você(ou pessoa por quem você é responsável) poderá refletir e dar sua opinião sobre as aulas de Inglês, sobre o ensino da cultura Afro-brasileira e sobre a valorização de seu conhecimento. E também poderá opinar sobre formas de tornar a aula mais interessante e sobre formas de combater o racismo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Através dessa pesquisa, poderá ser conhecido a forma com que a cultura Afro-brasileira e a cultura dos alunos é tratada em sala de aula. E a partir dos resultados, as instituições de ensino poderão definir propostas para valorizar a cultura do aluno e a cultura Afro-brasileira, e buscar estratégias para combater o racismo nas aulas de Inglês, na escola e em sua comunidade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(a) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Agno Ferraz Silva

Endereço: *UESB, Estr. Bem Querer, Km-04 - Campus de, Candeias - BA.*

Fone:(77) 3424-8792 / E-mail: agnoferraz@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista. Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista. Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Anexo E (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Agno Ferraz Silva*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Dra. Maria de Fátima Andrade Ferreira*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Trata-se de uma pesquisa para a conclusão do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-BA

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Para Identificar e analisar de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, na Escola Pública Municipal Luther King, Vitória da Conquista – BA (campo investigado), observando o que dizem/falam/pensam o professor e seus alunos interlocutores da pesquisa) sobre o cumprimento da lei n. 10.639/03 que orienta e estabelece as Diretrizes Nacionais para a inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino no campo pesquisado

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Será realizada uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva e qualitativa no intuito de que modo as relações étnico-raciais e os saberes locais estão sendo trabalhados (ou não) no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental na escola (campo investigado). Você será solicitado a responder um formulário informando alguns dados pessoais básicos e quatorze perguntas relacionadas às aulas de Inglês na escola em que está sendo realizada a pesquisa.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na escola Municipal onde você está regularmente matriculado, na data (a definir)

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Desconforto ao responder alguma(s) pergunta(s) do formulário (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis);

2. Sentir-se constrangido em responder alguma(s) pergunta(s) na presença do pesquisador ou sentir-se constrangido(a) por não conseguir compreender as perguntas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

1. Caso você se sinta constrangido(a) em responder alguma pergunta do formulário, poderá deixar a questão em branco;

2. Caso se sinta mal, poderá sair da sala e receber apoio do próprio pesquisador ou da psicóloga que atende a escola qual será solicitado que esteja disponível no dia da aplicação do formulário;

3. Você poderá solicitar que o pesquisador não veja suas respostas previamente;

4. Você poderá informar apenas as iniciais do seu nome no campo de identificação caso não se sinta a vontade para informar seu nome;

5. Seu nome não será divulgado em nenhuma das etapas da pesquisa;

6. O pesquisador estará disponível para fazer a leitura das perguntas e tirar dúvidas sobre o formulário;

6. Garantimos o sigilo de todas as informações fornecidas durante sua participação nessa pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Você poderá refletir e dar sua opinião sobre as aulas de Inglês, sobre o ensino da cultura Afro-brasileira e sobre a valorização de co seu conhecimento. E também poderá opinar sobre formas de tornar a aula mais interessante e sobre formas de combater o racismo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Através dessa pesquisa, poderá ser conhecido a forma com que a cultura Afro-brasileira e a cultura dos alunos é tratada em sala de aula. E a partir dos resultados, as instituições de ensino poderão definir propostas para valorizar a cultura do aluno e a cultura Afro-brasileira, e buscar estratégias para combater o racismo nas aulas de Inglês, na escola e em sua comunidade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhes ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Agnô Ferraz Silva.*

Endereço: *UESB. Estr. Bem Querer, Km-04 - Campus de, Candeias - BA.*

Fone: *(77) 3424-8792 / E-mail: agnoferraz@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiézinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

LOCAL, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Anexo E (Termo de autorização para uso de imagens)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	<i>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA</i>
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Agno Ferraz Silva</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

 da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
(Se for o caso)

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: *RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Agno Ferraz Silva*

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHE SÃO INFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade “Relato de Caso”, mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

Anexo F (Autorização para coleta de dados)

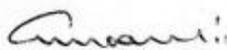
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Edgard Larry Andrade*, ocupante do cargo de *Secretário de Educação das escolas municipais do(a) cidade de Vitória da Conquista - BA*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES LOCAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA LUTHER KING, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**, dos pesquisadores *Maria de Fátima Andrade Ferreira (orientadora) e Agno Ferraz Silva (mestrando)*, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

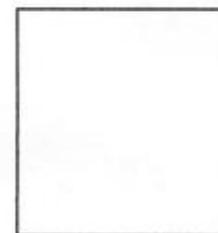
Vitória da Conquista, 25 de agosto de 2022



Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:

EDGARD LARRY ANDRADE SOARES
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MAT.: 04.24599-2



Impressão Digital
(Se for o caso)