



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS**

**KAMILA MAYARA SAMPAIO SOUZA**

**ENSINO DE INGLÊS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**SANTARÉM**

**2022**

**KAMILA MAYARA SAMPAIO SOUZA**

**ENSINO DE INGLÊS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus de Santarém, para a obtenção do grau de Licenciada em Inglês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Silvia Cristina Barros De Souza Hall*

**SANTARÉM**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da  
UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Souza, Kamila Mayara Sampaio.

Ensino de Inglês para uma Educação  
Antirracista: desafios e possibilidades / Kamila  
Mayara Sampaio Souza. - Santarém, 2022.  
37fl.: il.

Trabalho de Conclusão de Concurso  
(Monografia). Universidade Federal do Oeste do  
Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação-  
ICED. Programa de Letras. Graduação em Letras-  
Inglês.

Orientadora: Silvia Cristina Barros de Souza  
Hall.

1. Ensino de inglês. 2. Educação antirracista.  
3. Lei 10.639/2003. 4. Relações étnico-raciais.

**KAMILA MAYARA SAMPAIO SOUZA**

**ENSINO DE INGLÊS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da  
Universidade Federal do Oeste do Pará – Campus  
de Santarém.

Conceito: 9.5

Data de aprovação: 30/06/2022

**BANCA EXAMINADORA**

*Silvia Cristina Barros de Souza Hall*

Professora Doutora Silvia Cristina Barros de Souza Hall - Orientadora  
Universidade Federal do Oeste do Pará

*Luiz Fernando de França*

Professor Doutor Luiz Fernando de França  
Universidade Federal do Oeste do Pará

*Beatriz Martins Moura*

Professora Doutora Beatriz Martins Moura

Dedico este trabalho em memória  
ao meu pai Marivaldo Souza

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à *minha família*, sem eles nada disso seria possível. Em especial, agradeço ao meu pai, Marivaldo, mesmo não estando mais conosco no plano físico, sei que você continua cuidando dessa família, e agradeço à minha mãe, que conseguiu garantir que eu tivesse condições de chegar até aqui. Esse ano não foi fácil para nós, tantas dificuldades e dores, mas fiz a escolha de não desistir por vocês, quando tudo isso não parecia mais ter sentido, ter vocês nos meus pensamentos fizeram eu acreditar que este trabalho representa uma grande recompensa a todo esforço que vocês tiveram para eu chegar até aqui.

A minha orientadora, Silvia, que me acolheu e me auxiliou durante a construção dessa pesquisa. Além disso, quando eu estava desanimada com a graduação, suas disciplinas conseguiram me inspirar e ajudar a encontrar o meu lugar nesse curso. Se não fosse a senhora, talvez eu não tivesse mais estudando nessa área.

Aos meus amigos de 4 patas: Kako, Marola, Garfinho, Kadu, Boo, Heleno, Davi e Helena.

Aos meus amigos, obrigada pelos incentivos e pela amizade.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que trocaram energias, risadas, conversas durante esse período.

## RESUMO

Considerando a importância da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da presença da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo das escolas públicas e particulares, esta pesquisa teve como objetivo compreender as discussões sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula de língua inglesa. Para isso, foi aplicado um questionário virtual a professores de língua inglesa da educação básica, com objetivo de verificar a presença ou a não presença dessa temática nesse espaço e identificar como essas discussões estão presentes nas salas de aula de língua inglesa. Além disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica para a construção e atualização da fundamentação teórica e para entender, através de trabalhos já publicados, o que é exposto sobre a inserção das relações étnico-raciais nas salas de aula de inglês. Foram aplicados um total de 8 questionários, houve a maior participação de professores vinculados a rede particular de ensino, com idade entre 22 a 51 anos. Entre os participantes, 75% (6) dos professores afirmaram não fazer a inserção do tema relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana em sua prática de sala de aula, apesar disso, 7 dos 8 participantes consideraram relevante inserir as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de inglês. Em relação a formação desses professores, 7 dos 8 participantes responderam que durante o período de formação como professor de inglês, eles tiveram contato com tema pesquisa, através de disciplinas ofertadas durante a graduação, mas apenas dois participantes relataram se sentirem confiantes em utilizar conteúdos relacionados as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, correlacionando isso ao ensino de inglês em sala de aula. Sobre os materiais didáticos de inglês utilizados, 62,5% (5) dos participantes relataram que as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana não estão inseridas nos materiais didáticos. Dessa forma, os dados evidenciam que apesar das diversas prescrições sobre a importância da diversidade linguística, pluralidade das culturas e das identidades no ensino de inglês e a regulamentação acerca da presença das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula, a inserção desse tema ainda é mínima dentro do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês. Educação antirracista. Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais;

## ABSTRACT

Considering the importance of the Law 10.639/2003, which establishes requirements for the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools, this research aimed to understand how ethnic-racial relations and Afro-Brazilian history are discussed in English classes. In this regard, an online questionnaire was applied to English teachers, with the objective of verifying presence or absence of ethnic-racial relations and Afro-Brazilian history in English classes and identify how these discussions are happening in schools. And also, a bibliographic research was carried out to contributed and updating theoretical fundamentals of this research and understand, through works previously published, what is said about the inclusion of ethnic-racial relations in English classes. Questionnaires were applied to 8 english teachers, and there was greater participation of teachers from private schools, between the age of 22-51, 75% (6) of the teachers said they don't include ethnic-racial and Afro-Brazilian history relations in English classes, however, 7 of the teachers consider it important to include thnic-racial and Afro-Brazilian history relations in English classes. Regarding teacher education, 7 of the teachers consider that they had contact with ethnic-racial and Afro-Brazilian history during their graduation period, but only two teachers said they felt confident in using content related to ethnic-racial relations, Afro-Brazilian history and culture, when they are teaching English in their classes. Regarding English teaching materials, 62,5% (5) of the teacher answered that ethnic-racial relations and Afro-Brazilian history and culture are not included in the english teaching materials. Data show that despite laws and prescriptions about the inclusion of ethnic-racial relations and Afro-Brazilian history and culture in English classes, there is lacking or insignificant inclusion of this discussion in english classes.

**Keywords:** English teaching. *Anti-racist education* . Law 10.639/2003. Ethnic-racial relations.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 RAÇA, ETNIA E IDENTIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>3 IDENTIDADES E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>12</b>
<b>4 MATERIAL E MÉTODOS</b>	<b>15</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>17</b>
<b>5.1 Perfil Demográfico</b>	<b>17</b>
<b>5.2 Questionário</b>	<b>19</b>
<b>6 CONCLUSÃO</b>	<b>27</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b>	<b>28</b>
<b>8 APÊNDICES</b>	<b>3</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais reconhecem que a escola tem um lugar fundamental na supressão das diversas discriminações por ter o papel de promover “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários” (BRASIL, 2004, p. 81), assumindo assim, que a educação é um dos principais meios para o desenvolvimento humano não somente nas diversas áreas epistemológicas, mas também para a formação e o exercício da cidadania.

Além disso, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais, também ressaltam o lugar da educação para a desconstrução do mito da democracia racial, sendo isso, um passo relevante para a eliminação do racismo, que está presente na educação escolar e nas relações sociais em nosso país.

Nesse caminho, existe também a regulamentação da Lei 10.639/2003, que sancionou a obrigatoriedade da presença da história e cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas, abrindo um caminho para que fossem introduzidas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial e valorização da cultura e da identidade negra. Gomes (2012, p. 105) define essa lei “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”. Apesar de a lei focar em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, tal discussão também é necessária nas salas de aula de inglês, pois, muitas vezes, práticas discriminatórias estão presentes no ensino de inglês de forma naturalizada.

A partir disso, percebe-se que as discussões sobre as relações étnico-raciais também são extremamente necessárias nas salas de aula de língua inglesa, para que a promoção da igualdade e da justiça social seja eficaz no ambiente escolar.

Anya (2018) afirma que o racismo e o preconceito étnico podem ser vistos pela imagem que criamos de um falante nativo de inglês. Além disso, a autora discute sobre como já parece ser natural ensinar inglês com um certo padrão nacional, apresentando apenas a literatura e cultura de uma comunidade “renomada” de falantes da língua; dessa

forma, apontando que, apesar de o inglês ser uma língua global, falada por diversos povos, quando ele é ensinado nas salas de aulas, as imagens, dialetos, artefatos culturais e práticas são selecionados para representar os falantes “mais autênticos”, como os norte-americanos, ingleses e canadenses.

Diante desse cenário, esta pesquisa se justifica pela importância da discussão sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula de inglês para que a promoção da igualdade e da justiça social no ambiente escolar, e em consequência, uma real implementação da Lei 10.639/2003 e até da própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que traz nas competências específicas da língua inglesa direcionamentos a temas como: diversidade linguística, pluralidade das culturas e das identidades.

Tendo isso em mente, a presente pesquisa tem como propósito compreender o lugar das discussões sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula de língua inglesa da educação básica do município de Santarém.

## **2 RAÇA, ETNIA E IDENTIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO**

A identidade, a raça e a etnia são algumas das principais discussões envolvidas nessa pesquisa, que carregam em si um caráter complexo, por não apresentarem um consenso em suas definições, não só entre os pesquisadores das áreas envolvidas, como também entre os ativistas políticos dessas causas. Portanto, primeiramente, vão ser tratados esses conceitos, porém não com intuito de estabelecer uma definição para esses termos, mas sim, apresentar algumas das contribuições para essas discussões, com base nas ideias de autores que participam dos diversos debates dessas áreas de conhecimento.

Munanga (2003), em seus estudos sobre raça, traz uma vasta contribuição para essa discussão, mostrando que ao longo dos séculos, os critérios para definir raça foram sendo alterados. Se no século XVIII, a cor de pele era o único elemento para distinguir as raças, nos séculos XIV e XX, não apenas as características físicas foram acrescentadas para refinar os critérios de classificação, como formato dos lábios, nariz, formato do crânio e até o ângulo da face, mas também características genéticas e biológicas. Porém, devido das divergências entre os estudos das áreas, e por influência dos movimentos sociais, raça passou a ser conceituada com nenhum caráter biológico (MUNANGA, 2003). Esse autor explica:

“[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças.” (MUNANGA, 2003, p. 4-5)

É importante destacar a conceituação de raça ao longo dos séculos, para entender todo esse histórico, houve uma ressignificação por influência das ciências sociais e da militância política. Gomes (2005, p. 49) define raça como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*”. Assim também, Kubota e Lin (2009) reforçam a ideia de que raça é uma construção social, pois não existem comprovações suficientes para caracterizar raça como uma característica biológica. Em adição, Guimarães (2011) ressalta que, a partir dessa mudança na conceituação de raça, deixando de ser visto como algo biológico e passando a ser uma construção social, raça passou a incluir, e a não a excluir os grupos, abandonando o se sujeitar, para aderir ao reivindicar.

Etnia, por sua vez, é um conceito tão controverso quanto raça, Kubota e Lin (2009) contribuem para essa discussão, argumentando que a etnia também não é algo relacionado à biologia, mas sim a um conceito que aponta as diferenças, sendo capaz de diferenciar um grupo de outro. Em outros termos, Munanga (2003, p. 12) apresenta etnia como “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Semelhantemente, o conceito de Cashmore (2000) sobre etnia diz que os grupos são divididos ou unificados pelas experiências compartilhadas e pela origem e interesses em comum. Dessa forma, etnia e raça são conceitos utilizados para marcar as diferenças entre indivíduos e entre grupos.

Essas discussões também estão ligadas ao conceito de identidade. Hall (2006) traz três concepções de identidade relacionando-as à noção de sujeito. Sendo o primeiro, o sujeito iluminista, que tem uma identidade individualista. Centrado e dotado de razão, esse sujeito é marcado por ter uma identidade imutável, permanecendo o mesmo ao longo da sua existência. O segundo, é o sujeito sociológico, que tem sua identidade formada a

partir da interação com o meio social. Por último, o sujeito pós-moderno, tem uma identidade mutável e contraditória, assumindo diferentes identidades a partir do encontro com o outro. Além disso, Gomes (2005) ressalta que a identidade não é vista mais como algo inato, pois ela se refere à formação e transformação das relações e das referências culturais dos grupos sociais, mas que não se trata somente disso, pois a identidade envolve níveis sócio-político e histórico de cada grupo, e é nesse âmbito que são definidas as identidades sociais (a identidade racial, identidades de gênero, identidade de classe, etc.).

Contudo, é a partir da noção de raça, etnia e identidade que é possível aprofundar sobre essas questões nas salas de aulas de língua inglesa e refletir sobre a possibilidade e os desafios da inserção dessas temáticas no ambiente escolar.

### **3 IDENTIDADES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Como dito anteriormente, existem diversas prescrições sobre a importância da diversidade linguística, pluralidade das culturas e das identidades no ensino de inglês. Um exemplo disso, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é documento de caráter regulamentador, no qual, apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser tratadas na escola, trazendo as competências, que todo aluno deve desenvolver na educação básica. Algumas das competências gerais da disciplina de língua inglesa descritas na BNCC incluem:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas (BRASIL, 2017, p. 246).

Além disso, A BNCC trata a língua inglesa com o conceito de língua franca, o que, para Canagarajah (2007) faz com que o inglês deixe de ser visto como a língua de um certo país, não sendo limitada a fronteiras geográficas, pois ela passa a pertencer a comunidade virtual de fala, dessa forma, falantes que não estão locados em umas suas próprias localidades de língua materna, encontram o inglês como língua franca como um recurso compartilhado para interagirem uns com os outros. Com isto, o inglês deixa de ser uma língua pertencente a somente alguns países e passa a ser visto como uma língua globalizada, “na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2017, p. 237).

Apesar das prescrições, um dos fatores que não pode ser ignorado ao tratar da inserção dessas temáticas em sala de aula são os diversos desafios no ensino inglês para falantes de outras línguas, sendo um desses desafios superar a crença que cria uma hierarquização dos dialetos da língua inglesa, sendo certos dialetos valorizados, enquanto outros dialetos são silenciados. Rajagopalan (2005), evidencia que isso não acontece de forma desproposita, pois por trás disso existe uma influência social e política, que resulta na ideologia de existência de uma língua padrão que deve ser seguida por todos. De maneira semelhante, Kumaravadivelu (2006) acrescenta sobre os impactos negativos da globalização nas salas de aula de língua inglesa, por conta da disseminação do conhecimento dos falantes vistos como “mais autênticos”, como norte-americanos e ingleses, em detrimento do conhecimento local.

No entanto, o autor expõe que um dos caminhos para superar esse desafio é criar um ambiente no qual as múltiplas identidades estejam presentes, mostrando as variedades do inglês, como por exemplo, o inglês falado na Índia, mas principalmente valorizando as redes de conhecimento locais, pois as salas de aulas se tornaram um lugar de formação de identidades dos alunos. Quanto a isso, é importante lembrar a importância da valorização não somente do conhecimento local, como também da cultura, identidade e do contexto social no processo de ensino de uma língua. Schwade; Hitotuzi; Oliveira (2017) trataram da interdependência da cultura e da língua e a importância desses elementos para estruturar as ações educativas, de modo que, para a educação ser igualitária para pessoas de diferentes origens, esses elementos não devem ser ignorados.

É nesse sentido que as discussões sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana não podem ser silenciadas nas salas de aulas, segundo

Ladson-Billings (1998), é necessário a compreensão dos professores sobre destacar assuntos como raça na educação, mostrando por exemplo, que racismo é algo explicitamente presente na sociedade, para que os alunos consigam compreender o assunto, reconhecer ações racistas e lutar contra essa forma de opressão. Como destaca o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana:

Cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Artigo 26-A acrescido à Lei nº 9.394/96 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (CNE/CP 3/2004).

É incluindo essas discussões que se abre um caminho para se cumprir com o compromisso da escola de constituir e ser um espaço de aprendizagem, democrático inclusivo, fortalecendo prática da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

#### **4 MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa foi realizada com professores de inglês da educação básica de Santarém. O município de Santarém está localizado na região Norte do Brasil, no estado do Pará, segundo o IBGE (2020), estimasse que a população de Santarém seja equivalente a 306.480 habitantes, ocupando uma área de 17.898,389 km<sup>2</sup>.

Essa pesquisa está inserida em um paradigma qualitativo que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), abarca práticas materiais e interpretativas, que contém “uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem”. Da mesma forma, Reichardt e Cook (1979 apud Nunan, 1995) mostram que a pesquisa qualitativa preocupa-se em entender o comportamento humano do ponto de vista do próprio indivíduo presente no processo.

Além disso, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, para construção e atualização da fundamentação teórica. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, será feita uma pesquisa bibliográfica de trabalhos já publicados, por exemplo, em livros, dissertações e artigos científicos, sobre o que é exposto sobre a inserção das relações étnico-raciais nas salas de aula de inglês.

Como procedimento metodológico foi aplicado um questionário (Apêndice 1) a professores de língua inglesa da educação básica da cidade de Santarém. Segundo Gil (2002), o questionário pode ser definido como um conjunto de questões que devem ser respondidas pelo pesquisado de forma escrita, sem a necessidade da presença do pesquisador, nesse caso, por conta da pandemia causa da doença Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. O autor acrescenta que para elaborar o questionário é necessário basicamente ter de forma clara os objetivos da pesquisa, de modo que os questionários sejam feitos para buscar respostas para essas questões. Nesta pesquisa, o questionário foi dividido em duas partes, a primeira parte refere-se ao perfil dos pesquisados e o contexto escolar em que eles estão envolvidos, e a segunda parte, contém 7 perguntas voltadas a questão central desta pesquisa. Os questionários foram respondidos durante o período de julho até dezembro de 2021.

Primeiramente, foi enviado via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), juntamente com todas informações sobre a pesquisa; o participante vai ser informado que deverá guardar o TCLE, imprimindo ou da forma como preferir. Posteriormente, o questionário virtual foi enviado para o participante em formato editável “doc” ou “docx”, entregue via e-mail após aceitar participar da pesquisa.

Para seleção dos participantes, foi utilizado a técnica chamada “bola de neve” (*snowball*). Bailey (1994) apresenta essa técnica como uma forma de amostra não probabilística, para execução dela primeiramente é necessário ter os participantes iniciais da pesquisa, esses vão ser os responsáveis por indicar novos participantes para estudo, esses que por sua vez devem indicar outros participantes interessados em participar da pesquisa, isso acontece até o limite de tempo de aplicação da pesquisa ser atingido ou até o momento que não sejam mais indicados nomes novos para participação no estudo.



Após a aplicação do questionário, houve a caracterização do perfil demográfico dos participantes e análise dados. A caracterização do perfil demográfico da amostra, foi realizada a partir de dados como idade, gênero, raça, tempo exercendo a função de professor e modalidade da escola na qual o participante trabalha.

Para mais, segundo Gil (2002, p. 133) a análise de dados de uma pesquisa qualitativa abrange diferentes fatores, como, “a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Para esta pesquisa, utilizaremos o entendimento de Bardin (2011) sobre a análise dos dados. Essa autora mostra que a etapa de análise de dados pode ser dividida em três etapas, como, pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A fase de pré-análise, se refere ao momento de organização, nessa etapa, segundo Gomes (2000, p. 76) é definido “a unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e as categorias”, além disso, é também nessa etapa que são escolhidos os parâmetros que vão orientar a interpretação dos dados a partir do que se busca com a pesquisa, ou seja, através dos objetivos e questões da pesquisa. Após isso, é o momento de exploração do material, nessa fase, é o momento de pôr em prática o que foi definido na fase anterior, ou seja, o material vai ser explorado a partir dos parâmetros e categorias determinadas na fase de pré-análise. Por último, acontece tratamento dos resultados obtidos e interpretação, Câmara (2013, p. 188) explica que nessa etapa, a partir dos resultados obtidos, “o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”.

Os procedimentos adotados buscaram responder à questão principal da pesquisa: “Como as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana são discutidas nas salas de aulas de língua inglesa?”.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1 Perfil Demográfico**

O questionário foi aplicado com professores de inglês da educação, durante o período de julho de 2021 a dezembro de 2021. Do total de participantes 50% (4) eram do

sexo masculino e 50% (4) eram do sexo feminino. Sobre a faixa etária dos participantes, 62,5% (5) dos professores tem uma idade entre 20-30 anos. Dos participantes, 62,5% (5) se identificam como pardos, 25% (2) como brancos e 12,5% (1) como pretos.

Em relação a modalidade da escola, evidenciou-se que 75% (6) dos participantes são professores na escola privadas, enquanto 25% (2) são professores na rede pública de ensino. Sobre o tempo de carreira, 75% (6) informaram que os anos exercendo a profissão de professor varia entre 0-5 anos.

**Tabela 1.** Distribuição do Perfil Demográfico

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino	4	50%
Masculino	4	50%
<b>Idade</b>		
20 - 30 anos	5	62,5%
31 - 40 anos	2	25%
41 - 50 anos	0	0
≥ 50 anos	1	12,5%
<b>Raça</b>		
Preta	1	12,5%
Branca	2	25%
Indígena	0	0%
Parda	5	62,5%
Amarela	0	0%
<b>Tempo de Carreira</b>		
0-5 anos	6	75%

6-10 anos	1	12,5%
≥ 11 anos	1	12,5%
Modalidade Escola		
Pública	2	25%
Privada	6	75%

Fonte: Autores (2022)

## 5.2 Questionário

Durante essa seção, serão utilizadas as letras A, B, C, D, E, F, G e H para se referir aos professores participantes dessa pesquisa, de maneira a preservar suas identidades. A primeira pergunta do questionário foi: “existe a inserção do tema ‘relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana’ em sua prática de sala de aula?”. As respostas nos mostram que 75% dos professores (6) não inserem as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas.

A Professora F, da rede privada de ensino, ao expressar que não insere essas temáticas em sala de aula, completou dizendo:

“Eu leciono em turmas do fundamental onde seguimos o cronograma de acordo com o livro didático. Também leciono na Ed. Infantil, onde o plano de ensino é adaptado de acordo com a BNCC.” (Professora F, rede privada)

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) trazer nas competências específicas da língua inglesa direcionamentos a temas como, diversidade linguística, pluralidade das culturas e das identidades, Araújo (2021) identifica em sua pesquisa, que termos relacionados a discussão da questão racial só aparecem duas vezes na última versão da BNCC. Silva e Silva (2021) corroboram com essa discussão, ao analisarem a BNCC, os autores afirmam que, embora a BNCC trate sobre a Educação Étnico-Racial, ela traz essas temáticas muito mais para atender determinações jurídicas, do que para uma promoção de uma educação antirracista.

Apenas os professores A e C, afirmaram inserir essas temáticas em sala de aula e completaram dizendo:

“O livro didático que uso pra ministrar aulas possui alguns temas relacionados à racismo.” (Professora A, rede pública)

“Trabalho em dois lugares. Em um curso de inglês e em uma escola particular. No curso tem um nível que trabalha um pouco o assunto ao falar de personalidades famosas e suas lutas sociais, com textos sobre Martin Luther King Jr. e Rosa Parks. Porém na escola particular não há a inserção desse tema.” (Professor C, rede privada)

Na segunda pergunta, “você considera útil inserir as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de inglês?”, 87,5 % dos participantes (7) consideram útil a inserção da temática no ensino de inglês.

“Ensinar uma língua adicional vai muito além da gramática rotineira. Por exemplo, meus alunos do 9º Ano estão indo para o Ensino Médio e no último bimestre consegui espaço para trabalhar países Anglófonas, para mostrar a eles que o inglês é mais do que gramática e trazer outras culturas para nossa sala. Alguns deles estão pesquisando sobre países africanos e estou animado para o que eles irão trazer em relação à cultura destes.” (Professor B, rede pública)

“Ainda hoje há muitos efeitos do racismo presentes na sociedade, e é uma discussão importante a ser feita, tanto para gerar consciência sobre o assunto e combater esse preconceito quanto para tentar trabalhar assuntos reais e importantes na língua-alvo” (Professor C, rede privada)

"Devido a herança cultural, genética e histórica dos povos africanos e conseqüentemente das pessoas de etnia afro-brasileira, penso que a educação e mais pormenorizadamente o ensino de uma segunda língua deve ser enviesado para o autoconhecimento da população e também para compreender seu papel como falante de uma língua e aprendiz de outra, até mesmo para empoderar essa aquisição.” (Professora D, rede privada)

“Em uma aula de idioma todo conteúdo é revestido de assuntos do dia a dia dos alunos ou, pelo menos, deveria ser. Assim as relações étnico-raciais devem também fazer parte do conteúdo da aula, visto que este é um assunto atual e relevante.” (Professor G, rede privada)

Ao analisar as falas dos professores, observa-se que alguns tratam da importância de ensinar inglês com temáticas próximas a realidade e a experiência de vida dos alunos. Segundo Dewey (1997), um erro da educação tradicional estava em não considerar a capacidade e propósitos daqueles que estão aprendendo, dessa maneira, para criar uma experiência educativa válida, é necessário ter um ambiente de interação com as necessidades daqueles a que vai ensinar aliado ao arranjo social em que a pessoa está envolvida, por isso, a discussão sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana também se fazem necessária nas salas de aula de inglês.

Observa-se também, que os professores ao tratar do assunto, buscam não apenas falar sobre raças e etnias, mas também sobre a cultura e identidade. Logicamente, preparar aula baseadas em contextos multiculturais, trazendo exemplo de pessoas de diferentes raças e etnias, mostrando a identidade social e cultura desses grupos, é algo primordial para que se promova uma educação antirracista. Porém, Anya (2018), traz uma reflexão sobre isso, pois, nas salas de aula inglês ao abordar sobre as questões de raça e etnia, parece natural mostrar uma integração e interação positiva entre os diferentes grupos ao aprender sobre a língua e cultura do outro, mas apenas isso, não é capaz de promover uma real igualdade entre diferentes grupos étnicos e raciais. Diante disso, é necessário que essas temáticas, sejam debatidas de uma forma crítica e reflexiva para que não seja reproduzido o discurso de uma democracia racial.

A terceira pergunta está relacionada a formação de professores: “assuntos como relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana foram inseridos durante sua formação como professor de inglês?”. A partir das respostas, 87,5 % dos participantes (7) afirmaram que tais temáticas estavam presentes em sua formação. Apesar disso, na quarta pergunta: “em geral, você sente confiante para utilizar conteúdos relacionados as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, correlacionando isso ao ensino de inglês em sala de aula?”, 75% dos participantes responderam que não se sentem confiantes.

Entende-se que é essencial que discussões sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estejam presente durante a formação de professores, essa etapa é um dos pilares para promoção da educação antirracista nas escolas, pois, esses professores precisam estar preparados para expor essas temáticas em sala de aula.

Em pesquisa feita, Ferreira (2006), analisou a formação inicial dos professores, usando modelo de educação profissional de Wallace (1991), ao analisar, a autora utilizou o modelo artístico/ imitativo e modelo reflexivo. O modelo artístico valoriza a experiência na formação dos professores, mas é algo estático e imitativo. Já o modelo reflexivo é sobre a experiência dos envolvidos no processo, de forma que o conhecimento em sala de aula, que provém da experiência deles forma direta e ativa. Em sua pesquisa, aplicando questionário com 46 professores, Ferreira (2006) concluiu que os cursos de graduação, em sua maioria, não refletem sobre importância de discutir acerca da questão racial e étnica, por conta disso, existe uma falta de preparo dos professores para ensinar sobre raça/etnia. Conseqüentemente, não será possível existir um melhor entendimento dessas temáticas por parte de seus dos alunos.

Ainda sobre essa questão de não se sentirem confiantes, os professores, elencaram outras razões para isso.

“É difícil seguir uma grade de conteúdos pré-programados por um sistema de ensino e elencar novas discussões, principalmente em relação ao curto tempo que temos para trabalhar Língua Inglesa em sala de aula (maior parte das turmas tem duas horas semanais de aula.” (Professor B, rede pública)

“No meu caso, especificamente, porque dou aula em uma escola particular onde o ensino é limitado ao conteúdo da apostila, tenho pouca ou nenhuma liberdade para ampliar os temas.” (Professora E, rede privada)

“É um tema importante e super necessitado para trabalhar em sala de aula, porém sabemos que para ocorrer uma aula com esta temática requer mais que 45 minutos de aula para os alunos poder absorver o assunto e ser tratado de forma como deve ser tratado, seria super interessante trabalhar essa temática no ensino de língua inglesa como L.A.” (Professora F, rede privada)

Sobre isso, a língua inglesa vive um paradoxo dentro das grades curriculares das escolas, pois, ao mesmo tempo que a oferta é obrigatória, ela não é tratada como uma disciplina fundamental para formação dos alunos da educação básica, possuindo uma carga horária menor em comparação a outras disciplinas.

Outro professor afirmou:

“Não vejo necessidade de lidar com tais temas, uma vez que o Inglês na escola (pública/particular) baseia-se no Inglês instrumental, onde se estuda as estruturas e culturas anglofonas, mais voltadas para os países onde o Inglês é forte, ainda onde o

aspecto cultural tem mais relação com a língua alvo.” (Professor H, rede privada)

O Professor H, apresentou resposta semelhante em outras perguntas, como na pergunta 6 e 7.

“Não acredito que compete ao ensino da língua inglesa lidar com esses temas, uma vez que o tempo de aula é limitado para os conteúdos do currículo. Não vejo que esses temas possam ajudar os alunos aprendizes de língua Inglesa.” (Professor H, rede privada)

“Procure entender como funciona uma sala de aula. Aí saberá que as vezes tais temas, apesar de pertinentes, não compete a certas áreas do conhecimento.” (Professor H, rede privada)

Anyá (2018) afirma que ao fugir de tal discussão em sala de aula, o professor ignora o racismo estrutural presente na sociedade, intensificando sua naturalização, e promovendo uma discriminação institucionalizada quando ensina-se inglês.

Melo (2015), diz que as graduações em Letras, tem os currículos e programas de curso se voltados para a construção e formação linguística, literária e pedagógica, preparando os graduandos para ensinar a estrutura da língua, os gêneros textuais, concepções de linguagem. Quando o graduando sai do ambiente de formação, e está a frente da sala de aula, ele percebe que não foi formado para lidar com alunos e corpos generificados, sexualizados, racializados. A partir disso, existe a construção de que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero, sexualidade.

A quinta pergunta, está relacionada aos materiais didáticos, “as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estão inseridas nos materiais didáticos de inglês utilizados na sala de aula?”. Nessa pergunta, 62,5% dos professores (5) responderam que não, 25% responderam que sim, de forma mínima.

“Bem poucas, geralmente um ou dois textos por séries. Anexeí quatro imagens de livros aqui da escola para você ter noção de quão pouco essa participação é.” (Professor B, rede pública)

“No curso de inglês tem um nível que trabalha um pouco o assunto ao falar de personalidades famosas e suas lutas sociais, com textos sobre Martin Luther King Jr. e Rosa Parks. Porém na escola particular não há a inserção desse tema e nem tanta flexibilidade para trabalhar assuntos fora do material.” (Professor C, rede privada)

Ferreira e Araújo (2018) afirmam que algumas das dificuldades do ensino de inglês estão na falta de motivação por parte dos alunos, principalmente, com o material didático que é utilizado em sala, pois, muitas das vezes, ele não condiz com a realidade e a experiência de vida dos alunos. Entende-se que a partir do olhar não familiarizado do aluno, em relação aos conteúdos expostos, ele perde a motivação para aprender a língua estrangeira, visto que ela é apresentada como algo bem distante da realidade dele, e tal pouco, o aluno se representado pelas figuras apresentadas no material didático.

Nesse contexto, Ferreira (2014) fez uma análise de materiais didáticos, verificando a presença do racismo em alguns dos livros didáticos de língua inglesa utilizados no estado do Paraná, autora expõe que os livros didáticos são um dos principais exemplos do racismo velado na escola, pois muitos deles carregam conteúdos preconceituosos, machistas e classistas. A autora expõe que os materiais de inglês, em sua maioria, apresentam identidades estereotipadas do negro, provocando um o desejo de embranquecimento nos alunos, pois o negro é representado de forma negativa. Por fim, Ferreira (2014), afirma que a partir das análises realizadas, é possível perceber que os livros utilizados em sala de aula, ainda não estão adequados a lei 10.639/2003, por não trazerem as discussões sobre as questões étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana.

Segundo Silva (2005), os livros didáticos, de um modo geral, mostram a imagem da população negra de forma estereotipada e negativa, algumas das consequências disso além da construção da inferioridade/superioridade raciais, é a internalização da autodepreciação e a baixa autoestima nos alunos negros.

A sexta pergunta foi “Como você trabalha relações étnico-raciais, história e cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula? Que metodologia você utiliza no ensino da Língua Inglesa? De que forma você acha que estas temáticas vão contribuir para formação dos alunos?”. Apenas 5 dos outros professores responderam essa pergunta.

“Normalmente uso textos que abordam as temáticas Afro-Brasileiras. Aplico as técnicas de leitura para língua estrangeira incluindo a pré-leitura, onde são feitos comentários, conversas sobre o tema em destaque.” (Professora A, rede pública)

“Me limito ao conteúdo adotado pelo livro e à metodologia da escola, porque não tenho muita liberdade para trabalhar fora desses parâmetros, tendo em vista que ambos os ambientes são



particulares. Normalmente no curso de inglês é utilizado o método áudio-lingual, e na escola o de gramática-tradução (esse último, apesar de não ser obrigatório pela escola, e não ser tanto de minha preferência, é o que consigo utilizar dado o tempo e quantidade de conteúdo a ser trabalhada)” (Professor C, rede privada)

“Tenho muitos alunos negros, ainda assim não é conteúdo do material didático, salvo imagens e figuras de pessoas negras, não há nada relacionado ao tema. A abordagem que dou ao assunto é relacionada à consciência de raça e classe, mas de forma geral, sem ser necessariamente voltada para o Inglês.” (Professora E, rede privada)

“Não posso trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula por seguir um livro texto que tem seu próprio cronograma e por ter de atender as demandas de um ambiente escolar cristão-conservador.” (Professora D, rede privada)

Percebe-se nas falas dos professores de escola privadas, que apesar da Constituição Federal, no artigo 6º, afirmar que educação deve ter como base os princípios de “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática”, alguns sistemas educacionais presentes no brasileiro, ainda preferem silenciar tais discussões no ambiente escolar.

Na última pergunta, “utilize o espaço abaixo para fazer comentários, relacionado ao tema, que você acha relevante e que não foram incluídos no questionário”. Os professores utilizaram o espaço para fazer comentários livres sobre a pesquisa.

“Basicamente, a introdução de novas metodologias e propostas de intervenção em aulas de língua inglesa em escolas públicas são fortemente contrariadas pelo tempo de aula destinada ao ensino e pela resistência dos estudantes por não estarem familiarizados com a ideia de se ter nestas aulas conteúdos fora da área gramatical. Nesse processo também a realidade da formação dos professores que atuam dentro destas escolas. Muitos já se encontram cansados pela carreira de ensino e a ideia de introduzir novas didáticas é confrontada pelos anos de experiência à frente de uma sala de aula. E há também a inexistência de suporte pedagógicos que auxiliem o professor a tornar esta experiência interessante, tais como equipamentos de som, Datashow e livros didáticos relacionados a esta área.” (Professor B, rede pública)

“Ainda creio que a realidade dos livros didáticos da língua inglesa não são um espaço que inclui a temática das relações étnico raciais ou que cheguem a debater o assunto.” (Professora D, rede privada)

“Além da inexistência do assunto nos materiais didáticos, acho importante que a gente mencione para quais séries estamos ministrando aulas, quais conteúdos somos permitidos abordar e, principalmente, se a escola oferece de fato estudos transversais ou se está apenas na teoria, no planejamento anual.” (Professora E, rede privada)

“apesar do assunto ser de suma importância para os alunos, devo também dizer que ainda é visto como um grande tabu pelas famílias conversadoras e como trabalho em escola católica, penso que deve ser por isso que não tenha no livro didático. Esse ano vi a educação infantil trabalhando a temática na semana da consciência negra, porém ainda não vi ser trabalhado nas disciplinas de inglês, mas pode ser que tenha sido trabalhado no ensino de inglês no Fund 2 ou Médio, porém, creio que o conteúdo do livro de inglês segue o padrão dos livros de inglês que já conhecemos.” (Professora F, rede privada)

É importante destacar a Lei 10.639/2003, é regularizada na educação básica, dessa forma, escolas públicas e privadas estão incluídas. Para que se promova uma educação antirracista, é necessário que seja utilizando de práticas curriculares e pedagógicas para alcançar esse caminho. Sabe-se que a Lei 10.639/2003, foi uma reivindicação do Movimento Negro desde os anos 80, Gomes (2012) destaca que a educação é uma das pautas prioritárias do Movimento Negro, por conta da significação da educação para esses grupos:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735).

De acordo com Ferreira (2012), após a aprovação da lei 10.639/2003, houve um crescimento nos estudos da temática antirracista no Brasil. A partir disso, é notável que a educação é vista como um dos pilares para o combate ao racismo e as diversas discriminações, que são alguns dos problemas presentes na sociedade. Contudo, Munanga (2005) explica que a luta contra o racismo não deve acontecer somente nos ambientes educacionais, mas a educação tem um lugar importante nessa luta, auxiliando na

construção de uma sociedade democrática, que respeita a diversidade das matrizes étnico-raciais do país, composta por indígenas, negros, orientais, brancos e mestiços.

## **6 CONCLUSÃO**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o lugar e como as discussões sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana acontecem nas salas de aula de língua inglesa da educação básica do município de Santarém. Como ressaltado ao longo do texto, ao inserir essas temáticas abre-se um caminho para ser cumprir com o compromisso de a escola ser um espaço de aprendizagem, que também seja democrático e inclusivo, fortalecendo assim, as práticas da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Por meio das falas dos professores participantes dessa pesquisa, conclui-se que, apesar das diversas prescrições sobre a importância da diversidade linguística, pluralidade das culturas e das identidades no ensino de inglês, e da regulamentação acerca da presença das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula, e dos professores reconhecerem a importância dessas discussões, ainda assim, são encontradas diversas dificuldades para inserir esses assuntos no ambiente escolar, seja pela falta de preparo dos professores ou também pela falta de material didático adequado para tratar do assunto.

Gomes (2005) argumenta que as dificuldades relacionadas e inserção dessas temáticas em sala de aula, também podem ocorrer devido a crença de que a função da escola é apenas repassar conteúdos, e que tais discussões tão complexas são de competência da militância política e das ciências sociais. Melo (2015) acrescenta que assuntos como raça, gênero e sexualidade são ignorados nas salas de aula, visto que da crença de que essas questões não têm espaço nesse ambiente. Em razão do silenciamento dessas discussões, não ocorre a (des)construção de saberes culturais e das práticas sociais relacionados a essas temáticas, que são fundamentais para formação cidadã desses alunos.

Portanto, defende-se que para promover uma educação antirracista, primeiramente, é necessário que os professores sejam preparados para lidar com tais assuntos, ainda durante o período de formação profissional, e que os materiais didáticos sejam adequados a Lei 10.639/2003, ou seja, trazendo as discussões sobre as questões étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana ao longo do material. Além disso, a Lei 10.639/2003, é um compromisso em toda educação, incluindo escolas particulares, dessa forma, tais discussões não devem ser silenciadas em ambientes de rede

privada. É necessário reafirmar que, tratar dessas temáticas nas salas de aula “representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes grupos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e sua história de vida” (GOMES, 2000, p.60). É sanando essas questões que é possível criar um ambiente democrático e igualitário de ensino.

## 7 REFERÊNCIAS

ANYA, U. **Race and ethnicity in teacher education**, 2018.

[ARAÚJO, V. S. de.](#) **O lugar das diversidades na base nacional comum curricular ? BNCC.** In: Márcia Santana Soares, Maria Emília Carvalho de Araújo Vieira. (Org.). *Ecos de Eva* vozes da Isegoria. 1ed.Goiânia: Kelps, 2021, v. 1, p. 177-203.

BAILEY, K. D. **Methods of Social Research**. New York: Free Press, 1994.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 10. 639, de janeiro de 2003. **Ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira**. MEC – Ministério da Educação, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**, de 10 março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: [≤ diretrizes curric educ etnicoraciais.pdf — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](#) >. Acesso em 01 fev. 2021

[CÂMARA, R. H..](#) **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, p. 166, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition**. Modern Language Journal, 2007.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. New York: Touchstone, 1997.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

FERREIRA, A. J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

\_\_\_\_\_. **[Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia](#)**. Línguas & Letras, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M.. **[Racismo Cordial No Livro De Língua Inglesa Aprovado Pelo PNLD](#)**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, v. 6, p. 177, 2014.

FERREIRA, E. S.; ARAÚJO, J. M. **Perspectivas e Desafios no Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública**. Diálogos: Revista de Estudos Culturais e Contemporaneidade. V. 2, p 149-169, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. p. 39 – 62, 2003

\_\_\_\_\_. **Educação e relações raciais: Discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pág. 143-154, 2005.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação e Sociedade., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, R. **Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, A. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. Revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 1- 360, 2011.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

KUBOTA, R.; LIN, A. **Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Research and Practice**. In: Ryuko Kubota & Angel Lin (eds.). Race, Culture, and Identities in Second Language Education Exploring Critically Engaged Practice. New York: Routledge, 2009, p. 1-23.

KUMARAVADIVELU, B. **Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL**. In: Julia Edge (ed). (Re) Locating TESOL in an Age of Empire. London, 2006, p. 1-26

LADSON-BILLINGS, G. **Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?** International Journal of Qualitative Studies in Education, London, v. 11, n. 1, p. 17-24, 1998.

MELO, G. C. V. **O lugar da raça na sala de inglês**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 7, p. 65-81, 2015.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

[RAJAGOPALAN, K.](#) **The Identity of "World English".** In: Gláucia Renate Gonçalves; Sandra Regina Goulart Almeida; Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva ; Adail Sebastião Rodrigues-Júnior. (Org.). *New Challenges in Language and Literature.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, v. , p. 97-107.

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pág. 13-24, 2005.

SILVA, A.L. DA E SILVA, C. DA . 2021. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista.** *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA.* 13, 30 (set. 2021), 553–570.

SCHWADE, Kátia L.; HITOTUZI, Nilton; OLIVEIRA, Herlison N. O ensino de línguas estrangeiras na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura. In: COLARES, Lília I. S.; PERES, José Roberto, R.; TAMBORIL, Maria Ivonete B. (Org.) **Educação e realidade amazônica:** volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

## 8 APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ LICENCIATURA EM LETRAS – INGLÊS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Ensino de Inglês para uma Educação Antirracista: Desafios e Possibilidades”. Esta pesquisa está associada ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará. Se decidir participar.

As informações coletadas são confidenciais e servirão para uma melhor compreensão de como as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estão inseridas nas aulas de língua inglesa. A pesquisa será realizada com professores da educação básica.

#### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Você se autodeclara: ( ) Preto ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo

Quanto tempo leciona? \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Pública ( ) Particular

1. Existe a inserção do tema ‘relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana’ em sua prática de sala de aula?

( ) Não.

( ) Sim. Como você insere esses conteúdos relacionando-os ao ensino de inglês?

\_\_\_\_\_

2. Você considera útil inserir as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de inglês?

( ) Não.

( ) Sim. Por quê?

\_\_\_\_\_

3. Assuntos como relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana foram inseridos durante sua formação como professor de inglês?

( ) Não.



( ) Sim. De qual forma?

---

---

4. Em geral, você sente confiante para utilizar conteúdos relacionados as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, correlacionando isso ao ensino de inglês em sala de aula?

( ) Não. Por quê?

---

---

( ) Sim. Por quê?

---

---

5. As relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estão inseridas nos materiais didáticos de inglês utilizados na sala de aula?

( ) Não.

( ) Sim. De qual forma?

---

---

6. Como você trabalha relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula? Que metodologia você utiliza no ensino da Língua Inglesa? De que forma você acha que estas temáticas vão contribuir para formação dos alunos?

---

---

7. Utilize o espaço abaixo para fazer comentários, relacionado ao tema, que você acha relevante e que não foram incluídos no questionário.

---

---

## **APÊNDICE 2 - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ LICENCIATURA EM LETRAS – INGLÊS TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Ensino De Inglês Para Uma Educação Antirracista: Desafios E Possibilidades”. Esta pesquisa está associada ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará. Se decidir participar, você responderá a um questionário virtual sobre o tema da pesquisa. Caso você aceite participar da pesquisa, o questionário vai ser enviado para você em formato editável “doc” ou “docx”, entregue via e-mail, além disso, você deverá guardar esse termo, imprimindo ou da forma como preferir.

As informações coletadas são confidenciais e servirão para uma melhor compreensão de como as relações étnicos-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estão inseridas nas aulas de língua inglesa. A pesquisa será realizada com professores da educação básica.

Primeiramente, vão ser feitas perguntas para entender seu perfil, como nome, idade, sexo e raça. Serão feitas perguntas em relação ao seu local de trabalho, como, se a escola que você leciona é particular, pública ou ambas. Além disso, vão ser feitas perguntas relacionadas ao tema principal da pesquisa que é sobre relações étnicos-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula de língua inglesa.

Não é preciso ter pressa em responder, e essa pesquisa não tem caráter de julgar as respostas como certas ou errada, pois a pesquisa tem interesse em aprender sobre sua experiência com a questão das relações étnicos-raciais, história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

A participação na pesquisa trará benefícios individuais e coletivos, pois com os resultados dessa pesquisa ajudaram a entender como é possível a inserir as relações étnicos-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana estão inseridas nas aulas de língua inglesa e a partir disso, colaborar para construção de uma educação antirracista com objetivo de promover a igualdade e da justiça social.

Sua participação é voluntária, logo, você não terá qualquer tipo de despesa e não receberá remuneração por sua participação na pesquisa. Você terá garantido o ressarcimento ou reembolso de qualquer gasto que venha a acontecer por causa da pesquisa. Se houver algum dano provocado pela participação na pesquisa você tem o direito de solicitar indenização e garantimos assistência integral, imediata e pelo tempo que for necessário para danos decorrentes da sua participação na pesquisa.

Os riscos envolvidos na participação da pesquisa, incluem possível cansaço ao responder o questionário, desconforto ou constrangimento ao se expor nas respostas, além de alterações de visão de mundo e de comportamentos em função de reflexões sobre a temática da pesquisa. Caso algum dano físico, moral ou psicológico lhe ocorra devido aos procedimentos desta pesquisa, os pesquisadores se responsabilizarão por toda a assistência que lhe seja necessária, pelo tempo que for preciso. Você tem liberdade de recusar a responder qualquer questão, podendo também pausar ou interromper a pesquisa a qualquer momento. Em caso de interrupção ou recusa a responder alguma questão, você não será exposto a qualquer tipo de constrangimento ou penalidade.

Todas as informações são confidenciais e usadas somente para fins de pesquisa, não sendo divulgadas para ninguém. Os dados da pesquisa serão mantidos em um arquivo digital, sob guarda da pesquisadora principal, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Silvia Cristina Barros De Souza Hall* da Universidade Federal do Oeste do Pará, por um período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Seu nome e outras informações pessoais serão removidos do questionário, sem qualquer forma de identificação. Essas informações serão também mantidas em sigilo e armazenadas em um arquivo digital seguro em um local diferente da sua resposta. Nenhuma resposta sua será avaliada de forma individual. Nos comprometemos que a utilização dos dados obtidos no questionário dessa pesquisa, serão somente usados para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Caso tenha qualquer dúvida ética, pode entrar em contato com os pesquisadores envolvidos na pesquisa:

Pesquisadora Principal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Silvia Cristina Barros De Souza Hall*  
Universidade Federal do Oeste do Pará  
e-mail: [silvia.crisbarros@gmail.com](mailto:silvia.crisbarros@gmail.com)

Pesquisadora Auxiliar  
Kamila Mayara Sampaio Souza  
Universidade Federal do Oeste do Pará  
e-mail: [kamilasampaio05@gmail.com](mailto:kamilasampaio05@gmail.com)  
[kamila.mss@discente.ufopa.edu.br](mailto:kamila.mss@discente.ufopa.edu.br)  
Telefone: (93) 99118-1785

Por favor responda às seguintes perguntas.

Você aceita responder a esta pesquisa?

Sim  Não

Você aceita que as informações coletadas nesse questionário sejam utilizadas para criar um banco de dados agregado, anônimo, ou seja, sem nenhuma possibilidade de identificação individual, que será disponibilizado publicamente apenas para fins de pesquisa?

Sim  Não, não aceito a inclusão dos meus dados em um banco de dados.

---

**Assinatura Certificada Digital do Participante da Pesquisa**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-o sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanando suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/12.

---

**Assinatura Certificada Digital do Pesquisador Principal**

