

Saber local e implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar e sua aplicação no ensino da língua inglesa

Local knowledge and implementation of law 10.639/03 in the school curriculum and its application in english language teaching

Agno Ferraz Silva¹

Maria de Fátima de A. Ferreira²

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre *Saber local e implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar e sua aplicação no ensino da língua inglesa*, tendo como desafio 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 e, 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. Nele, procuramos mostrar um recorte da pesquisa de mestrado que investigou as *Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista – BA*, que propôs uma integração de dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo que buscou uma interpretação da realidade a partir de um embasamento teórico, mostrando o caminho metodológico percorrido com instrumentos cientificamente apropriados.

Palavras-chave: Saberes locais; Lei 10.639/03; Questões étnico-raciais; Ensino de inglês.

ABSTRACT

This article presents a discussion about *Local knowledge and the implementation of law 10.639/03 in the school curriculum and its application in English language teaching*, having as a challenge to enter

¹ Licenciado em Letras. Mestre em Ensino (UESB). Professor da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-Ba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3221-4252>

² Doutora em Educação (UFBA). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>

into a theme that is still little studied, as is still the case of ethnic-racial relations and knowledge in the English language teaching-learning process, and we are convinced that the present study brings a contribution that means a small, but important advance in studies and understanding regarding the approach to ethnic-racial issues and local knowledge in classes of English in Brazilian public basic education. In it, we try to show an excerpt from the master's research that investigated ethnic-racial relations and local knowledge in the teaching-learning process of the English language at the Luther King School, Vitória da Conquista - BA, which proposed an integration of data obtained by bibliographical research, documentary and field research that sought an interpretation of reality from a theoretical basis, showing the methodological path followed with scientifically appropriate instruments.

Keywords: Local knowledge; Law 10.639/03; Ethnic-racial issues; English teaching.

Introdução

Este texto artigo apresenta uma discussão sobre *A implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar e sua aplicação no ensino da língua inglesa*, tendo como desafio 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.

Nele, procuramos mostrar um recorte da baseado no Marco teórico da pesquisa de mestrado que investigou as *Relações étnico-raciais e saberes locais no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa na Escola Luther King, Vitória da Conquista – BA*, qual foi executada entre agosto de 2021 e maio de 2023 e teve sua etapa de campo autorizada 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.

. 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 o pesquisador 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, 2008), 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.

O “saber local” é aqui definido sob a perspectiva do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (2008), 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 facialmente 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).

Neste recorte, portanto, tratamos 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, 2011). 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 (2008), 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 temãtica "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino.

A referida Lei (n. 10.639/03) modifica o parãgrafo 26ª 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 Repùblica, Luís Inãcio Lula da Silva, e o entãO Ministro da EducaçãO, Cristóvan Buarque, a Lei 10.639, que, alterando a Lei 9.394/96, tornou obrigatãrio o ensino da temãtica Histãria da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e mãdio das redes pùblica e particular do país.

Segundo essa Lei, a temãtica deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, preferencialmente nas disciplinas de Histãria, 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 tambãem a obrigatoriedade do ensino de Histãria 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.

Para melhor compreensãO subdividimos este texto em quatro partes: a primeira mostra a *IntroduçãO*, a segunda trata do *Racismo e preconceitos na construçãO da sociedade brasileira*, a terceira apresenta uma discussãO sobre *A implementaçãO da lei 10.639/03 no currículo escolar e sua aplicaçãO no ensino da língua inglesa* e, por ùltimo, as *ConsideraçãOes finais*.

Racismo e preconceitos na construçãO da sociedade brasileira

Em toda a histãria 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.

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

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 fortalecer 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

instituiu 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 temática 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, 2004, 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 em todas as disciplinas, 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.

Considerações finais

É possível, portanto, considerar que a 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, que serviu como campo de pesquisa, ainda é pequena. E sendo ela melhor aproveitada em sala de aula, como demonstrado nos resultados da pesquisa 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.

Referências

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. 2022.

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 2022.

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/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
Acesso em 10 de julho de 2022.

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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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.

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.

CAMUENDO, Ana Paula Alichí. **Impacto das experiências laboratoriais na aprendizagem dos alunos no ensino de Química**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo, Paz e Terra 2003.

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. **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 ago. 2022.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning:** a cultural-historical approach. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Caderno de Pesquisa, 46(159), p. 38-62.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Ed.), **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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: Rovel, 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, 2005.

MUNANGA, Kabengele. In Hasenbalg, Carlos A (org.) **Racismo:** perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998.

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. **Anais 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro, 2003.

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.

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 cosmopolitanismo multicultural: Introdução; para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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. 2022.

Submetido em: 28/07/2023

Aprovado em: 20/11/2023