

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, CRÍTICO E REFLEXIVO, PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

### THE EDUCATION OF CRITICAL AND REFLECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FOR ANTI-RACIST EDUCATION

### LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA INGLESA, CRÍTICO Y REFLEXIVO, PARA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

**Reinaldo Ferreira da Silva**

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Professor adjunto, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3041-2087>.

E-mail: reinaldouneb@hotmail.com

#### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a formação crítica e reflexiva do professor de Letras, com habilitação em língua inglesa, para uma educação antirracista, observando como o curso de formação, tanto em seu Projeto Pedagógico quanto na prática curricular, proporciona aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais. O embasamento teórico do presente estudo apoia-se na Linguística Aplicada, visando a formação crítica de professor de língua estrangeira, nas teorias de currículo em uma perspectiva pós-colonial, compreendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, nas discussões sobre a descolonização do currículo do paradigma eurocêntrico, nos estudos culturais, nos estudos sobre a existência e atuação do racismo na sociedade e, finalmente, nos estudos e proposições para uma educação antirracista. Os resultados revelaram que o curso apresenta um compromisso social e uma preocupação em oferecer condições para que seus egressos tenham uma atuação crítica diante das questões sociais e reflitam sua prática docente.

**Palavras-chave:** educação antirracista; ensino de língua inglesa; formação de professor; racismo.

#### ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the critical and reflective training of Literature teachers with qualifications in English for anti-racist education. This analysis will observe how the training course, both in its Pedagogical Project and in curricular practice, provides its students and teachers with instruments to reflect on Brazilian society, the local context of the subjects, and racial issues. The theoretical basis of the present study is rooted in Applied Linguistics, with the objective of providing critical training for foreign language teachers. It draws upon curriculum theories from a postcolonial perspective, conceptualizing the curriculum as a space-time of cultural border, and engages with discussions about the decolonization of the curriculum from the perspective of the Eurocentric paradigm. Additionally, it draws upon insights from Cultural Studies, studies on the existence and action of racism in society and proposes strategies for anti-racist education. The findings indicate that the course demonstrates a commitment to social responsibility and a dedication to providing its graduates with the tools and resources to engage critically with social issues and reflect on their pedagogical practice.

**Keywords:** anti-racist education; English language teaching; teacher education; racism.

## RESUMEN

El objetivo de ese artículo es analizar la formación crítica y reflexiva del profesor de Letras, con habilitación en lengua inglesa, para una educación antirracista, observando cómo el curso de formación, tanto en su Proyecto Pedagógico como en la práctica curricular, proporciona a sus dicentes y profesores herramientas para reflexionar al respecto de la sociedad brasileña, del contexto local de los sujetos y de las cuestiones raciales. El fundamento teórico del presente estudio se apoya en la Lingüística Aplicada, con el objetivo en la formación crítica de profesores de lengua extranjera, en las teorías de currículo en una perspectiva poscolonial, comprendiendo el currículo como espacio-tiempo de frontera cultural, en las discusiones acerca de la descolonización del currículo del paradigma eurocéntrico, en los estudios culturales, en los estudios sobre la existencia y actuación del racismo en la sociedad y, finalmente, en los estudios y proposiciones para una educación antirracista. Los resultados han revelado que el curso presenta un compromiso social y una preocupación en ofrecer condiciones para que sus egresos tengan una actuación crítica delante de cuestiones sociales y reflexionen sus prácticas docentes.

**Palabras clave:** educación antirracista; enseñanza de lengua inglesa; formación de profesor; racismo.

## INTRODUÇÃO

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas (Gomes, 2002, p.43).

Este artigo é parte dos estudos de uma pesquisa realizada no curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI), cujo objetivo foi analisar as contribuições do curso para uma educação antirracista. A partir de uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), observando o perfil de profissional que o curso vislumbra, a concepção, finalidade e a constituição da matriz curricular do curso, busca-se perceber as expectativas que o curso cumpre com sua responsabilidade social e com o fazer linguístico, logo apresente contribuições para uma educação antirracista.

As primeiras questões que motivaram o presente estudo surgiram a partir da compreensão de que, para que ocorra uma mudança social visando ao respeito às diferenças, é necessário que políticas educacionais e estratégias pedagógicas aconteçam

para a reeducação das relações raciais, por meio de ações que venham a combater os preconceitos, os estereótipos depreciativos e os sentimentos de superioridade em relação aos negros.

Nessa direção, a epígrafe que abre esta introdução reafirma a noção de que a educação, embora seja o principal mecanismo de transformação de uma sociedade e da ampliação da cidadania de um povo, precisa ser repensada e discutida constantemente para que ela não se torne um espaço de injustiça e homogeneização.

No Brasil, os descendentes de africanos negros sempre foram vítimas de uma estrutura social excludente e discriminatória que sempre ocorreu desde o período pós-abolição. A história revela uma política pública que sempre prestigiou a ideologia de branqueamento da população e uma manutenção de privilégios dos não negros (Dávila, 2006); o que, conseqüentemente, resultou em danos psicológicos, materiais, sociais e políticos aos afrodescendentes (Fanon, 2005, 2008). Algo indignante, mas comum em vários países fora do continente africano.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

O referido documento enfatiza que, como o racismo é considerado um crime pela legislação brasileira, “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 15). Desse modo, os professores precisam receber uma formação que os capacite a serem sensíveis e qualificados para direcionar positivamente as relações entre as pessoas de diferente pertencimento étnico-racial.

Refletir acerca da formação histórica, da identidade e da cultura dos sujeitos que compõem a sociedade e, conseqüentemente, dos problemas enfrentados historicamente pelos negros, é uma necessidade em todas as instituições de ensino do Brasil para a desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos. Projetos de pesquisa e extensão sobre relações étnico-raciais, abordagem nas aulas de temas voltados ao preconceito e racismo e preparação da maneira como agir diante dessas situações constrangedoras são ações esperadas para que os cursos de licenciatura proporcionem uma educação antirracista aos seus discentes.

Devido às lutas do movimento negro brasileiro, em especial no século XX, a demanda de pesquisas sobre a questão racial está em evidência nos meios acadêmicos. Como a Lei n.º 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura-Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, sua implantação trouxe implicações para a formação docente nos cursos de licenciatura.

Como a maioria dos professores que atuam na Educação Básica tem sua habilitação por meio dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 explicita que as “Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (Brasil, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, considerando que é tarefa de todos os educadores levarem em consideração a Resolução CNE/CP n.º 1/2004 em seus espaços de atuação, e que o currículo dos cursos de licenciaturas tem grande influência na elaboração de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, surgiu o seguinte questionamento que mobilizou a presente pesquisa: como o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VI, tanto em seu Projeto Pedagógico quanto na prática curricular, proporciona aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais?

A partir dessa inquietação, outras questões surgiram e serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, a saber:

- Como o curso aborda as questões raciais em seus documentos oficiais?

- Como acontecem, na prática, as propostas do PPC e como os professores interpretam essas propostas, buscando contribuir para a (re)educação das relações étnico-raciais?

As informações do campo empírico aliadas ao arcabouço teórico selecionado para as análises constituem o fio condutor de todo o processo de escrita da tese que originou este artigo, na qual se procurou defender o seguinte argumento geral: o racismo está presente nos diversos espaços sociais, portanto os cursos de licenciatura devem proporcionar aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais, no intento de contribuírem para a constituição de uma prática educativa antirracista.

## O professor de língua inglesa crítico e reflexivo

O professor de língua estrangeira é um profissional em formação contínua. Segundo Leffa (2008), ele precisa estar sempre se atualizando, provocando mudanças e adquirindo autonomia, de forma que possa promover uma ruptura com o tradicional e a transgressão com o currículo. Para isso, o profissional precisa ir além dos fundamentos adquiridos no curso de formação inicial.

Ao refletir sobre o perfil do profissional de línguas estrangeiras, Maria Antonieta Celani (2008) propõe que ele seja alguém crítico, reflexivo e amoroso. A partir de uma visão sociointeracionista, a autora argumenta que esse profissional deva ser alguém envolvido em um processo contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico. Celani (2008) justifica essa visão, enfatizando que o professor de línguas é também um educador e seu interesse deve estar centrado no conhecimento e na função moral da ação de educar. Diz a autora que “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político” (Celani, 2008, p. 26). Dessa forma, compreende-se que um profissional reflexivo pensa em melhorar sua prática e não apenas acumular conhecimento.

Como linguista aplicado, Pennycook (1998), ao analisar a linguagem em relação à vida social, defende que seja traçada na formação docente, gradativamente, uma concepção de crítica transformadora, pois, segundo ele, “na qualidade de intelectuais e

professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (Pennycook, 1998, p. 42). Dessa maneira, as questões ideológicas precisam ser consideradas na prática docente.

Pelos argumentos dos autores apresentados neste tópico, percebe-se a necessidade de o curso de Letras formar professores que venham a atuar de forma autônoma, que reflitam sobre sua prática e que sejam críticos da realidade que os cerca.

As inquietações trazidas pelos autores citados se justificam pelo risco de o curso se enquadrar em uma visão positivista de educação, uma vez que sempre se exaltou, nos processos de formação docente, a preocupação com os conhecimentos linguísticos que os alunos de Letras precisam adquirir, a didática de ensino da língua, as diferenças entre as metodologias de ensino disponíveis, as dificuldades e preferências de aprendizado entre as habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição), mas muito pouco sobre seu papel de educador e sua responsabilidade com a construção da cidadania.

O professor de língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, é considerado pela sociedade como aquele que vai preparar o aluno para uma posição social e ajudá-lo a conquistar um espaço no mercado de trabalho. Dessa forma, essa visão de educação cria uma visão vertical entre o educando e o educador e corresponde ao que Paulo Freire (2005) chama de concepção bancária de ensino<sup>1</sup>. Essa relação se agrava ainda mais nos cursos específicos de idiomas; tanto o professor quanto os alunos são induzidos a seguir uma metodologia engessada e adotar o material didático escolhido pela instituição de ensino.

Se não existissem consequências nessa postura apresentada, que forja a relação professor e aluno, não seria algo preocupante. O problema é que, sem exercer uma criticidade e uma reflexão em sua prática, o professor fica sujeito a reproduzir as ideias construídas ideologicamente pelos que planejaram o ensino que ele está colocando em prática.

Vale enfatizar que não se trata de depreciar o que está posto em prática no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas enfatizar que o professor de língua é também um educador e alguém que tem um compromisso social, portanto seu sucesso na

---

<sup>1</sup> Compreende uma visão de educação em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2005, p. 62).

profissão depende de uma formação crítica. Ao abordar esse progresso na formação do professor da área de Letras, com habilitação em uma língua estrangeira, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como fios condutores, “é preciso que fique claro que a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos” (Celani, 2008, p. 39).

Diante desses diferentes olhares na prática do professor de línguas, Leffa (2008) argumenta que o grande desafio é esclarecer que treinar é diferente de formar. Muitos professores de línguas atuam a partir de um treinamento, assim lhes são ensinadas as estratégias e técnicas que devem dominar e reproduzir. O autor pontua, por outro lado, que “a formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor” (Leffa, 2008, p. 355). A grande diferença, portanto, entre treinamento e formação é a reflexão sobre a prática que a última promove.

Nesse desafio e preparação complexa apresentada pelo autor, acredito que a reflexão e a formação propiciam ao professor o respaldo para abordar questões além do conhecimento linguístico. Os problemas sociais, como racismo e desigualdade, podem, e devem, ser abordados na prática do professor que teve uma boa formação.

## **Materiais e métodos**

Embora o projeto do curso, investigado nesta pesquisa, apresente de forma clara suas concepções, finalidades, planejamento curricular e embasamento legal, uma triangulação foi realizada entre o que se compreende por currículo em uma perspectiva pós-colonial, as propostas expostas no Projeto do Curso e as diretrizes de ensino apresentadas nos planos de curso dos professores. Tal empreendimento tem como objetivo analisar o modo como o Projeto do Curso é compreendido pelos professores ao planejar suas aulas e a perspectiva de formação para uma educação antirracista. Essa análise é essencial para se perceber como o curso, de forma tanto idealizada quanto prática, executa um currículo que promova espaços para estratégias de subjetivação singular ou coletiva e como ele se apresenta como um espaço em que possamos observar a articulação das diferenças, o que Bhabha (2014) denomina de entre-lugares.

Entende-se que a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais na escola, a preparação para uma educação antirracista e a criticidade aguçada do professor para os problemas sociais e políticos, dentro e fora da escola, só podem acontecer a partir da formação do professor por meio das discussões sobre a formação da identidade cultural da sociedade, tendo em vista os problemas e tensões que são promovidos nessa sociedade como espaço de poder.

Baseado nas características para uma educação antirracista, apresentadas por Cavalleiro (2001), as quais possibilitam aos indivíduos atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva e uma relação interpessoal respeitosa no ambiente escolar, buscou-se neste trabalho identificar conteúdos curriculares na matriz do curso que levem os alunos a: reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; refletir sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; e contribuir para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares para que contemplem a diversidade racial.

Diante do exposto, foi realizado um mapeamento a partir dos planos de curso dos professores que ministraram os componentes selecionados, que constam no histórico escolar dos participantes desta pesquisa. Esse processo se deu em três etapas.

A primeira etapa consistiu em uma análise seletiva nas informações constantes no plano de curso do professor. Por uma questão didática, a análise das ementas dos componentes curriculares do curso foi realizada por categoria. Dessa forma, após a primeira organização, e levando em consideração os objetivos da pesquisa, os componentes foram distribuídos em três categorias, a saber: os que tratam da formação crítica do professor, os aspectos culturais nas aulas e, por último, as questões raciais.

Inicialmente, foram analisadas, para a primeira seleção, todas as ementas, conteúdos programáticos e objetivos dos componentes que os discentes aqui investigados cursaram. Essa primeira análise foi necessária para definir os componentes que se enquadravam nas categorias propostas, visto que muitos deles não abordam questões culturais, identitárias e sociais no ensino.

Para essa análise, foi solicitado à secretaria do colegiado do curso, que gentilmente nos atendeu, que fizesse um levantamento, a partir do histórico de cada estudante dentre



os selecionados, dos planos de curso dos componentes que eles haviam cursado. Em posse desse material, foi possível concluir a primeira etapa.

Posteriormente, foi realizado um estudo das ementas de todos os componentes já selecionados no intuito de diferenciar e exaltar o que é proposto pelo curso e o que é decidido a partir da elaboração das aulas pelo professor, visto que a ementa é definida no projeto do curso e não pode ser alterada pelo professor.

Finalmente, outras informações que compõem o plano de curso foram analisadas, como objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, referências bibliográfica e básica, caso sejam relevantes para a análise.

Com base nos dados levantados, as análises foram organizadas em três partes. Na primeira, foram destacados os aspectos do Projeto do curso de Letras e do planejamento docente que evidenciam a preocupação com a formação crítico-reflexiva dos futuros professores de Língua Inglesa. Na segunda parte, apresentou-se a preocupação com as questões culturais na formação docente nos documentos analisados e, por fim, na terceira parte, destacou-se como as questões raciais são abordadas no Curso de Letras Língua Inglesa sob a perspectiva de seu currículo e do planejamento dos docentes. Neste artigo, apenas as análises relacionadas à formação crítico-reflexiva dos futuros professores de Língua Inglesa serão apresentadas.

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA: POTÊNCIAS E FRAGILIDADES**

A partir dos argumentos apresentados, foi direcionada a análise para os planos de curso dos professores, enfatizando as ementas, conteúdos programáticos e objetivos que visam à formação crítica e reflexiva dos professores de modo que possam contribuir para a afirmação de que o curso de Letras favorece uma educação antirracista a partir da conscientização do professor de seu papel de educador. Na análise da matriz curricular do curso de Letras Língua Inglesa, foram identificados sete componentes que abrem espaço no currículo, ou seja, apresentam elementos potentes para uma formação crítico-reflexiva do professor de língua Inglesa, a saber: Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua

Inglês; Núcleo de Estudos Interdisciplinares III (NEI III); NEI IV; NEI V; NEI VI; Linguística Aplicada ao ensino de LE I; e LA II.

O componente curricular Estudos Socioantropológicos do Ensino de Língua Inglesa propõe em sua ementa “estudos dos problemas relacionados à aquisição da Língua Estrangeira - LE como segunda língua - L2, enfatizando os aspectos sociais e antropológicos”. Esse componente tem uma proposta muito ampla, portanto abre espaço para o professor selecionar diferentes abordagens relacionadas aos problemas sociais arrolados à aquisição e aprendizado da língua estrangeira de forma a promover uma reflexão sobre o papel do professor diante desses problemas.

No plano de curso desse componente, aqui analisado, o professor descreve que o objetivo geral do componente é investigar a problemática que permeia o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, destacando fatores sociais e antropológicos.

Os componentes curriculares sequenciados Núcleo de Estudos Interdisciplinares propõem discutir a formação teórico-crítica do professor de LE e a importância da pesquisa em sala de aula. Nas análises, ficou perceptível que os componentes NEI promovem um diálogo com outros componentes conforme a etapa de aprendizagem do discente. Eles buscam orientar os alunos desde a sua formação em leitura até a escrita de seu projeto de trabalho de conclusão do curso, além de dialogar com os componentes que discutem formação de professores para a prática de estágio. Conclui-se que os componentes de NEI buscam sensibilizar os discentes sobre a importância da constituição mútua entre pesquisa e ensino para o fazer do profissional de Letras.

Os componentes com foco na Linguística Aplicada ao ensino de LE se apresentam relevantes nessa atividade interdisciplinar, dentro do tema norteador apresentado, pelo fato da Linguística Aplicada (LA) ser uma das ciências da linguagem que se ocupa em compreender o ensino-aprendizagem de línguas e as relações sociais da linguagem. Segundo Almeida Filho (2005), em relação ao ensino de línguas, a LA pode (re)formular teorias sobre o processo de aprender línguas e, “eventualmente, oferecer auxílios indiretos importantes das outras áreas também voltadas para a percepção de conhecimentos teóricos no terreno da prática social efetiva” (Almeida Filho, 2005, p. 32). Pode-se afirmar que, na matriz curricular do curso de Letras, a LA é a grande área que trata

do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professor de LE. No caso do componente analisado, foi detectado um estudo teórico e histórico sobre a LA.

A interdisciplinaridade promovida pelos componentes NEI, em diálogo com os conceitos da LA, promove ao curso a possibilidade de colocar em prática o currículo, conforme Macedo (2006) acredita que ele deva ser tratado, tendo o colonialismo como um processo cultural, e não como uma dominação política e econômica como o eurocentrismo expressa. Ainda que o professor não aborde diretamente as questões de currículo e colonialismo, o diálogo com componentes afins pode promover esse estudo de forma interdisciplinar, colocando em prática tais análises.

Outro aspecto importante percebido nesse diálogo entre os componentes na matriz curricular, é a boa preparação reflexiva e crítica dos alunos para a prática de estágio supervisionado, oportunizando discutir as peculiaridades que existem em ensinar uma língua franca, nesse caso a língua inglesa, considerada por muitos autores como uma língua global<sup>2</sup>.

O discente, antes de ir para o estágio, já percebe o diferencial que é a atuação do professor com formação para o ensino de uma segunda língua em relação ao que ensina adotando o método natural, baseado apenas em suas lembranças de quando era aluno. Após o estágio, possivelmente, o discente estuda e diagnostica a prática e realidade do ensino de Língua Inglesa. De acordo com Leffa, quando o professor de LE ensina uma língua a um aluno:

Toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (Leffa, 2008, p. 352-353).

---

<sup>2</sup> Uma língua que não é usada apenas como língua-mãe (Crystal, 2003).

Essa conscientização do que significa ensinar uma língua estrangeira abordada por Leffa é importante mesmo nesse momento da formação do discente, visto que ele poderá refletir sobre as teorias e conceitos estudados com a prática por meio do estágio. Conseqüentemente, os discentes irão se sensibilizar sobre a importância de pesquisas e práticas interdisciplinares no curso de Letras e instrumentalizar discussões sobre o processo sistemático e comparativo entre as culturas no ensino de língua estrangeira.

O discente torna o seu olhar mais crítico para a escolha de material didático e interação com o contexto de sala de aula. Conseqüentemente, a partir dessas orientações e reflexões acerca da prática pedagógica, o discente se sentirá apto para elaborar formas de intervenção pedagógica por meio da regência no ensino médio e fundamental.

As etapas, diálogos interdisciplinares, diferentes abordagens teóricas e o tempo dedicado durante o curso, demonstram que não é simples atuar como professor de língua estrangeira sem formação acadêmica adequada e conseguir ser seguro, crítico, reflexivo e demonstrar competência na sua atuação. Vale ressaltar ainda que esse exercício precisa ser constante, a reflexão sobre o ensinar e a busca de conhecimento precisam ser paralelos.

Leffa (2008) adverte que o conhecimento tem uma validade que prescreve depois de certo período, portanto a formação precisa ser contínua. O autor ironiza que “um professor que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado” (Leffa, 2008, p. 357). Essa validade do conhecimento se dá pelo fato de ele não ser um conjunto de fatos, mas uma reflexão de como esses fatos acontecem e podem ser atualizados e avaliados. O grande potencial da formação que visa à reflexão da prática é que ela considera o exercício da profissão no presente e no futuro.

É importante esclarecer que não foram analisadas, na matriz curricular, todas as ementas relacionadas à formação de professor. A análise para este tópico se concentrou naqueles componentes do currículo e planos de curso que propunham uma formação crítica e reflexiva dos futuros professores para que eles possam ter competência para promover uma educação antirracista a partir da conscientização de seu papel de educador. Era previsível que encontraria alguns, visto que essas recomendações existem nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para as licenciaturas, entretanto ficou perceptível

uma diversidade de componentes que possibilitam a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas como as DCNs exigem.

## ESBOÇANDO UMA CONCLUSÃO

As análises que visavam perceber como o curso executa um currículo, a partir das propostas idealizadas em seu PPC, revelaram que o curso tem elementos potentes para uma educação antirracista à medida que relaciona no currículo e nos planos de curso a formação crítico-reflexiva com as questões culturais e raciais.

Os resultados revelaram que não é possível afirmar que o curso tenha excelência na formação de seus egressos para uma educação antirracista, mas seu projeto apresenta um compromisso social e uma preocupação em oferecer condições para que seus egressos tenham uma atuação crítica diante das questões sociais e reflitam sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Arte Língua, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAVALLEIRO, E. S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DÁVILA, J. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Editora Educat, 2008.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

Recebido em: 19/01/2024  
Parecer em: 28/07/2024  
Aprovado em: 10/08/2024