

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSOR DO CURSO DE LETRAS INGLÊS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Reinaldo Ferreira da Silva (Doutor/UNEB)

Resumo: Este trabalho propôs analisar as contribuições do currículo, como prática cultural e como lugar de significação, do curso de Letras com habilitação em Língua inglesa, *campus* VI, da UNEB, na formação de professores para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutiva da sociedade brasileira. Buscou-se, nesta pesquisa, identificar a abordagem das questões raciais no Projeto Pedagógico do Curso, compreender a matriz curricular do curso e analisar suas contribuições para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais. Adotando a História Oral como o referencial teórico-metodológico, dentro de uma abordagem qualitativa, foram analisadas, as percepções que os egressos do curso têm das abordagens relacionadas à temática e seu grau de confiança para atuar de forma eficaz diante de ações de discriminação e racismo em suas salas de aulas. O embasamento teórico do presente estudo apoia-se na Linguística Aplicada, visando à formação crítica de professor de língua estrangeira e nas teorias de currículo numa perspectiva pós-colonial. Os resultados do estudo revelaram a existência de um compromisso social do curso investigado com a problemática em tela.

Palavras-chave: Educação antirracista, Ensino de língua estrangeira, Formação de professor, Racismo.

Introdução

As instituições de ensino superior, enquanto espaço de formação, precisam ter em seu currículo reflexões acerca da cultura, da identidade e da formação histórica dos sujeitos que compõem a sociedade, conseqüentemente, os problemas nela existentes necessitam ser por elas abordados. Dentre os diferentes problemas existentes na sociedade brasileira, o racismo tem-se destacado, não pela sua existência, mas por promover uma desigualdade de oportunidades e construir juízos de valores depreciativos às pessoas negras.

No Curso de Letras, as expectativas não são diferentes. Além das habilidades linguísticas, espera-se que o curso forme seus estudantes para uma prática reflexiva e segura, tendo em vista uma educação das relações étnico-raciais. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) recomendam que o Curso de Letras seja um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, Essas recomendações vão ao encontro das perspectivas pós-coloniais, quais sejam, proporcionar uma intervenção nos discursos de normalidade hegemônica e formular a crítica em torno de questões de diferença cultural (BHABHA, 2014). Combater as narrativas ideológicas que ignoram as diferenças nas questões de gênero, raça e classe faz parte das propostas pós-coloniais.

O presente trabalho tem, portanto, o objetivo geral de compreender o currículo praticado no curso de Letras com habilitação em Língua inglesa, *campus* VI, da UNEB, na formação de professores para a (re)educação das relações étnico-raciais constitutiva da sociedade brasileira. O currículo escolar, nesse trabalho, é compreendido como prática cultural e como lugar de significação, portanto, buscou-se, nesta pesquisa, identificar a abordagem das questões raciais no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, compreender a matriz curricular do curso e analisar suas contribuições para a superação de uma perspectiva eurocêntrica dos currículos em relação às questões étnico-raciais. Dessa forma, perceber as contribuições do curso, visando a uma educação antirracista, a partir de uma formação crítica de seus estudantes para que possam ter uma prática reflexiva em sua futura atuação profissional.

A formação crítica do professor de línguas

Parto do princípio de que a promoção de uma educação antirracista e a contribuição da escola para uma sociedade justa e igualitária perpassam pela formação crítica do professor.

Não é difícil encontrarmos professores sem formação acadêmica atuando no ensino de língua estrangeira. Alguns assumiram a profissão devido ao fato de terem gostado do seu processo de aprendizagem quando estudaram a língua, ou por terem morado em países onde a língua é falada como primeira língua. Encontramos mais esses exemplos nas instituições de ensino exclusivas de língua estrangeira.

O fato de o professor de línguas não ter cursado uma licenciatura não nos dá a certeza de que seus alunos não irão ter sucesso no aprendizado e que ele não terá um posicionamento crítico e uma prática reflexiva, assim como o fato de o professor ter frequentado uma graduação em Letras não nos dá a certeza de que, na prática, ele terá conquistado todas as habilidades descritas para enfrentar os possíveis problemas que possam surgir numa sala de aula de língua estrangeira.

Contudo, as questões sociais podem ser discutidas e compreendidas durante o curso, o que ajudam o professor a adquirir um posicionamento consciente e ainda, identificá-las nas práticas de estágio, o que torna relevante a formação acadêmica para o profissional que atuará no ensino de língua estrangeira.

Muitas vezes, os professores vão atuar em escolas que possuem uma metodologia própria e eles acabam por seguir os procedimentos que a escola sugere em seus planos de

aula, como as escolas franqueadas, por exemplo. Outras vezes, eles são motivados pelo seu instinto de ensinar, sem perceber que estão repetindo o mesmo método que seus professores utilizavam quando eles estavam aprendendo. Almeida Filho (2007) destaca que esse método tenderá a se transformar na maneira natural de aprender línguas pelos que a estudaram, ou seja, o professor, por falta de uma postura crítica e bem fundamentada, fará o que ele viu ser feito com ele e ao seu redor. Uma teoria informal sobre aprender e ensinar que constrói percepções, crenças e atitudes sobre os problemas a serem enfrentados.

O agravante é que nem sempre esse referencial teórico construído é suficiente para promover uma conscientização necessária para que o professor tenha habilidade para perceber os conflitos e diferenças culturais que possam ocorrer durante suas aulas, ou mesmo, evitar a reprodução de estereótipos, idolatria à cultura da língua ensinada. O racismo embutido nos livros didáticos é um bom exemplo de que, sem uma criticidade aguçada, ele passa despercebido.

O ato de refletir deve ser algo contínuo e natural nas atividades do professor, deste modo, ele deve encontrar sentido no próprio ensino, pautando por critérios próprios e estabelecer juízos de coerência entre o que diz fazer e o que faz (ALMEIDA FILHO, 2007). Agindo dessa forma, o professor saberá avaliar e interpretar suas atitudes como educador e estar seguro no processo ensino-aprendizagem. Almeida Filho (1993) argumenta que o professor precisa habilitar-se em, pelo menos, cinco competências para que ele possa obter êxito. São elas: a competência implícita, a profissional, a aplicada, a teórica e a linguístico-comunicativa. Para iniciar as atividades de ensino, pelo menos duas competências são necessárias, a linguístico-comunicativa e a implícita. As outras ele vai ganhando junto a experiência.

Podemos ancorar nossa compreensão por competência nos estudos de Kleber Aparecido da Silva sobre o termo. O referido autor entende que a competência “não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já construídos” (SILVA, K., 2010, p. 268). Portanto, a competência é a capacidade de saber fazer e de saber agir em determinadas situações.

Ao apresentar as diferenças e contribuições entre as competências, Almeida Filho (1993) explica que a competência implícita baseia-se nas experiências vividas pelo professor; a competência aplicada faz com que o professor atue conscientemente para alcançar os resultados almejados; a profissional leva o professor a ter consciência de seus

deveres, potencialidades e o seu papel na sociedade; a teórica proporciona ao professor uma capacidade de articular as teorias com as suas suposições pessoais, relaciona-se com a competência aplicada; por último, a competência linguístico-comunicativa, mais necessária, capacita o professor a usar a língua que ensina em situações reais de uso.

Além da capacidade de saber fazer e saber agir expressos pelas competências apresentadas para a formação de professores críticos, os aspectos sociais, históricos e humanos devem ser considerados e, na medida do possível, compreendidos dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, portanto, Pennycook (1990) pensa ser necessária uma formação de professores reflexiva sobre a política educacional. O autor argumenta que, “enquanto o ensino de línguas continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Sem essa formação, os professores atuarão como empregados técnicos de sala de aula.

As questões ideológicas, que envolvem a prática do professor, precisam ser refletidas. Havendo necessidade, o autor propõe atuação de “professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (PENNYCOOK, 2006, p. 75). Inspirado nas reflexões de bell hooks (1994) a respeito do ensino transgressor, Pennycook argumenta que assumir posturas morais e críticas para melhorar o mundo estruturado na desigualdade é papel do professor, nem que para isso tenha que opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe (2006).

Pennycook adverte sobre a necessidade de reconhecer a natureza política da educação e que, “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (1994, p. 301). Apesar do autor falar do lugar de linguista aplicado, sua afirmação tem consonância com a de Paulo Freire, quando o educador afirma que “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 1997, p.40). Afirmar o contrário, ou acreditar na neutralidade no espaço escolar é uma das artimanhas da ideologia dominante. A escola está inserida na sociedade, assim como a sociedade está representada na escola, portanto o currículo escolar atribui significados e constrói sentidos dentro de uma relação de poder e práticas ambivalentes.

A esse currículo, o qual diferentes tradições culturais interagem e produzem novos híbridos, Macedo (2006) alerta que esses novos híbridos não podem ser entendidos como

um simples somatório de culturas de pertencimentos. Existe espaço para todos, portanto é um cenário em que “as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 105). Surge assim, o entre-lugar como alternativa, um espaço em que Bhabha (2014) o considera como um espaço de negociação quando historicizamos a questão do sujeito no campo da diferença cultural.

Pensar o currículo do curso de Letras Inglês como um espaço de cultura e diálogo que possa refletir as negociações das culturas globais e individuais dentro da sociedade é algo necessário para a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento tão recorrente nos livros didáticos que supervalorizam a cultura dos falantes nativos da língua inglesa em detrimento da cultura dos estudantes. Os detentores de saberes formadores da cultura brasileira, como os dos povos de origem indígena e africana, se tornam invisibilizados e silenciados, quando todos não são contemplados igualmente.

Ao refletir sobre as aulas de língua estrangeira como parte do currículo escolar, Almeida Filho (2007) enfatiza que a escola “necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39). Ao argumentar sobre relevância do ensino crítico de língua estrangeira, Moita Lopes (2009) defende a necessidade de ouvir as vozes daqueles que foram aliados dos benefícios da modernidade, como exemplo ele cita os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc., para que suas epistemes, desejos e vivências sejam compreendidas como alternativa.

Em suma, considerar a relevância de uma formação crítico-reflexiva para o exercício da profissão de professor de línguas é fundamental para compreensão das questões relacionadas ao racismo e às relações de poder no contexto escolar. Sem essa formação, o professor corre o risco de não compreender a existência do racismo na sociedade brasileira, uma vez que o racismo muitas vezes acontece de forma camuflada e institucionalizada, dessa forma, antes de propor uma educação antirracista, é preciso argumentar sua existência e consequências na sociedade.

Educação antirracista

A luta pela superação do racismo não é recente e muitas conquistas já foram alcançadas, como exemplo, podemos citar: a Lei 10.639/03, promulgada em 2003, que estabelece a

obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na educação básica; as leis específicas sobre cotas, a saber, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que garante a reserva de vagas em concursos públicos para as pessoas que se declararem pretas ou pardas no ato da inscrição, contudo, quase duas décadas depois, a superação do racismo e a busca pela formação de um espaço democrático no campo educacional ainda são necessários.

Garantir o acesso ao negro às universidades não significa oferecer uma educação igualitária. Ainda necessitamos trabalhar para ofertar aos negros um ensino de qualidade, assim como, a promoção de um espaço na escola em que as diferenças identitárias sejam reconhecidas e respeitadas. Nilma Gomes (2012), ao refletir sobre o que seria uma escola que cumpre seu papel para as relações étnico-raciais, a define como uma escola em que todos ao passarem por ela, saiam dispostos a refletir seus próprios preconceitos e dispostos a mudar suas práticas.

Em relação ao que seria uma educação antirracista e suas principais características, Cavalleiro (2001) esclarece que essa proposta pedagógica almeja possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, portanto “a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos” (CAVALLEIRO, 2001. p. 150), portanto, uma Educação Antirracista apresenta as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Ao pensarmos as proposições apresentadas por Cavalleiro e como o curso de Letras Inglês, enquanto espaço de formação de professores e como responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, se apresenta para a educação antirracista se concretize, conclui-se que o PPC precisa estar norteado pelo princípio da igualdade e da dignidade humana para que seus egressos possam colocar em prática a palavra máxima da educação antirracista, a igualdade entre os seres humanos.

Diante do exposto, não é suficiente a matriz de um curso de licenciatura trazer uma ou mais disciplinas que proporcionem estudos de textos literários que abordem a questão étnico-racial superficialmente, assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e da Diáspora; precisa-se oportunizar aos envolvidos no contexto internalizar sua prática a as ações de respeito, lidando positivamente com a diferença. Os cursos de licenciaturas são espaços em que indivíduos de culturas diferentes se reúnem e expõem suas posições políticas e sociais, portanto o próprio curso já é um espaço de luta e poder.

Materiais e métodos

Para a realização dos objetivos propostos, apresto os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa.

Inicialmente, realizei um estudo do PPC no intuito de entender sua estrutura e sua proposta; em seguida, mapeei as informações sobre a organização do referido curso, tais como sua legislação, concepção, justificativa curricular, perfil dos formandos, fluxograma, matriz curricular e ementário.

Após uma análise geral no PPC, fiz uma triagem dos planos de curso dos componentes curriculares de um determinado período, a saber, 2013 a 2020. Na sequência, fiz uma seleção de quais planos seriam mais relevantes para a pesquisa. Esse último procedimento teve como objetivo analisar como os professores colocam em prática suas percepções sobre o PPC.

Adotando a História Oral como o referencial teórico-metodológico, dentro de uma abordagem qualitativa, foram analisadas, as percepções que os egressos do curso têm das abordagens relacionadas à temática e seu grau de confiança para atuar de forma eficaz diante

de ações de discriminação e racismo em suas salas de aulas. Dessa forma, foi possível ter conhecimento do curso, tanto pelo seu projeto, quanto pelas impressões de seus egressos.

Participaram da pesquisa, seis egressas que cursaram a matriz curricular ofertada no período mencionado para análise. Não definimos o gênero, nem um número máximo de participantes para a pesquisa, só tivemos o cuidado que não fosse inferior a cinco por ser pouco para a geração de dados e análise. Por coincidência, todos participantes eram do sexo feminino.

Analisando as Potências e Fragilidades

As análises foram organizadas em três partes. Na primeira, destaco os aspectos do PPC e do planejamento docente que evidenciam a preocupação com a formação crítico-reflexiva dos futuros professores de Língua Inglesa. Na segunda parte apresento a preocupação com as questões culturais na formação docente nos documentos analisados e, por fim, na terceira parte, destaco como as questões raciais são abordadas no Curso de Letras Língua Inglesa sob a perspectiva de seu currículo e do planejamento dos docentes.

Na primeira parte, não analisei toda a matriz curricular, me concentrei naqueles componentes 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. Eu sabia que encontraria alguns, visto que essas recomendações existem nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para as licenciaturas, entretanto percebi 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.

Na segunda parte da análise, busquei considerar todos os aspectos (inter)culturais que podem contribuir para a criticidade dos discentes do curso de Letras em sua prática como professor de língua estrangeira. A conclusão foi que, diante da ampla matriz curricular que o curso possui, ele disponibiliza poucos componentes curriculares, visando analisar as questões culturais em seus planos de curso. Apenas quatro componentes atenderam à proposta da pesquisa, sendo eles: Aspectos históricos e culturais em línguas estrangeiras, que demonstra nos objetivos uma preocupação do professor com as questões culturais; Aspectos Históricos Culturais em Língua Materna, que em seus conteúdos programáticos apresenta propostas a serem trabalhadas questões sobre a colonização: colônia, cultura, cultura portuguesa e cultura brasileira; História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, que sua

proposta é discutir a formação da sociedade brasileira, aspectos históricos e culturais são bem enfatizados; e por último o componente Estudos Filosóficos que propicia leituras e discussões relativos às correntes de pensamentos sobre a linguagem.

Na terceira parte da análise, parto do princípio de que o racismo existe na sociedade brasileira e a educação é um dos caminhos para sua superação. Assim, analisei os componentes curriculares que se apresentam como colaboradores para o reconhecimento da existência do racismo e seu combate. Foram detectados dois componentes curriculares que possibilitam ao professor discutir a existência do racismo e formas para sua superação, principalmente no ambiente escolar, sendo eles: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e Políticas e organização dos sistemas de ensino. Como descrito, a carga horária de ambos não contribui para que aconteça uma discussão ampla sobre as questões raciais, suficiente para proporcionar segurança aos futuros professores para a prática de uma educação antirracista.

Os dados produzidos nesta pesquisa revelaram que o curso tem elementos potentes para uma educação antirracista à medida que relaciona, no currículo e nos planos de curso dos professores, a formação crítico-reflexiva com as questões culturais e raciais, embora também apresente algumas fragilidades.

Entre as fragilidades detectadas, podemos destacar a falta de uma articulação entre os componentes dentro dos temas norteadores, não aproveitando a oportunidade de um trabalho interdisciplinar abordando a formação teórico-crítica do professor em diálogo com o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para aprofundar as questões voltadas para a identidade cultural da sociedade brasileira. Como o PPC está organizado em tema norteador, para que esse trabalho interdisciplinar possa ocorrer, para que futuramente outros alunos possam usufruir dessa oportunidade, dependerá, portanto, de um trabalho de conscientização e percepção da proposta do PPC entre todos os professores envolvidos.

As entrevistas com as egressas confirmaram as informações obtidas nas análises dos documentos do curso. Apesar de apresentarem algumas sugestões e expressar o que ficou a desejar em sua formação para uma educação antirracista, todas manifestaram satisfação com sua formação proporcionada pelo curso.

Todas as participantes compreendem o racismo no Brasil como algo estrutural, mas negado ao mesmo tempo. Elas não acreditam que tiveram uma preparação satisfatória para enfrentar uma situação de racismo, caso ocorra em suas aulas, mas têm consciência de que

o problema existe e que elas precisam buscar informações sobre a temática constantemente para aperfeiçoar sua atuação profissional.

Considerações finais

O curso demonstra ter potencial e seu Projeto Pedagógico revela um compromisso social, ao mesmo tempo que propõe proporcionar aos seus discentes e professores instrumentos para refletirem a respeito da sociedade brasileira, do contexto local dos sujeitos e das questões raciais. Falta, portanto, um trabalho interdisciplinar e de articulação entre os professores para que o curso possa contribuir para a constituição de uma prática educativa antirracista.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores Arte e língua, 2ª Edição, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BHABHA, Homi K.. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2ª Ed., 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. 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. p. 141-160

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Revista Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113 2006b.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

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.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international Language*. New York: Longman Publishing, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical pedagogy and second language education*. *System*, Vol. 18, No. 3, 1990. p.303-314.