

A formação de professores de línguas estrangeiras para uma prática reflexiva e decolonial

Foreign language teacher training for a reflective and decolonial practice

Thalita Sally Travassos de Santana¹
Universidade de Brasília/Instituto Federal de Brasília
thalitasally@gmail.com

RESUMO: A partir da concepção de professor como profissional reflexivo criada por Schön (SCHÖN, 1983, 1992 *apud* CONTRERAS, 2002), discuto uma formação de professores de línguas estrangeiras que promova uma prática reflexiva e que privilegie a perspectiva da decolonialidade no ensino, uma vez que o ensino de línguas pode servir como um perpetuador e mantenedor de um sistema pautado nas ideias e concepções da colonialidade, do neoliberalismo e do eurocentrismo (FREIRE, 1989; HOOKS, 2013), ainda que de maneira inconsciente por parte dos envolvidos. Apresento algumas implicações do neoliberalismo e da colonialidade na educação e faço uma reflexão acerca das ideias de autores como Freire (2019), Contreras (2002) e Zeichner (2008) sobre a prática docente reflexiva em contraponto à concepção positivista do professor tecnicista. Concluo que uma formação de professores de línguas que promova uma prática docente reflexiva e um ensino de línguas a partir de uma perspectiva decolonial pode ajudar a promover uma sociedade mais crítica e disposta a romper com os paradigmas do neoliberalismo vigente nos chamados países subdesenvolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: neoliberalismo; formação docente; prática reflexiva; decolonialidade.

ABSTRACT: Based on Schön's idea of teacher as a reflective professional (SCHÖN, 1983, 1992 *apud* CONTRERAS, 2002), I discuss a form of foreign language teacher education that promotes a reflective practice and prioritizes the perspective of decoloniality in teaching, since language teaching can serve as a perpetuator and maintainer of a system grounded on the ideas and conceptions of coloniality, neoliberalism and eurocentrism (FREIRE, 1989; HOOKS, 2013), even if those involved do so unconsciously. I present some implications of neoliberalism and coloniality in education and reflect on the ideas of authors such as Freire (2019), Contreras (2002) and Zeichner (2008) on reflective teaching practice in counterpoint to the positivist conception of the technician teacher. I conclude that the education of the language teacher that promotes a reflective teaching practice and language teaching from a decolonial perspective can help promoting a more critical society that is willing to move away from the paradigms of neoliberalism prevailing in the so-called underdeveloped countries.

KEYWORDS: neoliberalism; teacher training; reflective practice; decoloniality.

¹Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Atua como de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília/Campus Ceilândia, no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.
Data da Submissão: 14/07/2022. Data da Aceitação: 06/02/2023.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE)² pode servir como perpetuador, ainda que de maneira inconsciente por parte dos envolvidos, de práticas de colonialidade e ajudar a manter o *status quo* da hegemonia do eurocentrismo e do neoliberalismo. Por essa razão, é importante pensar em uma formação docente crítica que promova uma prática reflexiva e decolonial.

Logo, é necessário compreender as concepções do neoliberalismo e suas implicações sociais, para entender como isso implica em um sistema que promove a colonialidade e como essas concepções afetam o ensino, aqui especificamente, de línguas estrangeiras.

É fundamental compreender que muitos instrumentos são aplicados para realizar ações políticas, sendo um deles a produção e difusão de ideias, imagens e valores (MORAIS, 2002). Dessa maneira, o neoliberalismo também opera com a divulgação de suas ideias e estas, por sua vez, têm repercussões não apenas na área econômica, mas também afetam questões sociais como um todo, incluindo educação e cultura.

Uma das maneiras em que o neoliberalismo se apresenta na prática é mantendo relações desiguais de poder e promovendo hierarquizações sociais “por meio de classificações binárias, tais como desenvolvido/subdesenvolvido, superior/inferior, civilizados/bárbaros, centro/periferia, inauguradas durante o período colonial” (PARDO, 2019, p. 209). É justamente esse tipo de divisão e de classificação que propiciam a manutenção do sistema e que perpetuam as práticas colonialistas de desigualdades diversas.

É possível identificar ideais neoliberais na educação brasileira, pois, de acordo com Tessaro, Costa e Souza (2021), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) possui determinações alinhadas às perspectivas neoliberais e está em conformidade com as sugestões contidas nas diretrizes mundiais para a educação apresentadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Assim, a LDB determina a educação básica como prioridade e sugere que os ensinamentos técnicos e superiores sejam ofertados de maneira mais ampla pela iniciativa privada, implicando, desse modo, na execução de empréstimos financeiros e no consequente endividamento de jovens e adultos para que possam ingressar na educação superior, o que alimenta o sistema financeiro e está alinhado aos ideais neoliberais.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* ([1996], 2019)³, teceu críticas incisivas em relação ao neoliberalismo e às suas consequências na sociedade e na educação, e

² Neste trabalho, não se fará distinção entre os termos LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua), pois, segundo autores como Ellis (1994), fazer uma distinção dos termos só passa a ser relevante quando o contexto social ocupar uma posição de destaque na pesquisa/trabalho.

³ Utilizo a edição de 2019 da obra de 1996.

expressa da seguinte maneira a sua inquietação a respeito do assunto: “daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, [1996] 2019, p. 16). Pode-se afirmar, portanto, que são os ideais promovidos desde a época colonial e tão enraizados no mundo atual que promovem o pensamento determinista e a impossibilidade de sonhar com mudanças, transformando, assim, qualquer vislumbre de modificação da ordem vigente em “utopia”.

O neoliberalismo, além de possuir e promover práticas mercadológicas que disseminam desigualdades sociais em todo o mundo, caminha junto de uma corrente eurocentrista e colonialista que possui um legado epistemológico que caracteriza o saber produzido “fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não hegemônicas como saberes locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

Desse modo, esses saberes considerados regionais não são vistos como apropriados na construção do conhecimento a nível mais amplo/mundial. A visão eurocentrista promove a ideia de que o conhecimento para ser válido e seguido não deve ser produzido em locais considerados de Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos, pois estes são vistos como “atrasados” e que necessitam, assim, de ajuda e de intervenção dos países entendidos como desenvolvidos (ANDREOTTI *et al.*, 2017).

Essa visão hegemônica nasce com o colonialismo e é importante destacar que o mundo atual não se encontra mais em situação de colonialismo, uma vez que não existem mais as grandes colônias europeias na América. Pode-se dizer que o que há, atualmente, é uma situação de colonialidade, que seria um “resquício” do colonialismo que perdura até os dias de hoje na organização social e econômica. De acordo com Grosfoguel,

continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”. Com a descolonização jurídico política saímos de um período de “*colonialismo* global” para entrar num período de “*colonialidade* global”. Embora as “administrações coloniais” tenham sido quase todas erradicadas e grande parte da periferia se tenha organizado politicamente em Estados independentes, os povos não-europeus continuam a viver sob a rude exploração e dominação europeia/euro-americana. As antigas hierarquias coloniais, agrupadas na relação europeias *versus* não-europeias, continuam arraigadas e enredadas na “divisão internacional do trabalho” e na acumulação do capital à escala mundial (GROSFOGUEL, 2002 *apud* GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

A colonialidade é, portanto, a manutenção do poder exercido pelas antigas administrações coloniais, conferindo “situações coloniais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126) no

mundo atual. Dito de outra maneira, ainda que não existam mais as antigas colônias, existe uma preservação do antigo *status* tanto dos colonizadores quanto dos colonizados, implicando, assim, nas relações de poder mantidas pelo neoliberalismo.

Como oposição à colonialidade e suas implicações, têm emergido estudos que visam promover uma visão decolonial da organização social em todos os seus âmbitos

a fim de promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana (PARDO, 2019, p. 210).

A decolonialidade implica, portanto, em identificar os paradigmas das práticas colonialistas para repensar a organização social vigente e buscar alternativas e soluções para enfrentar a colonialidade e a hegemonia eurocêntrica. Logo, o ensino com uma proposta decolonial ajuda na desnaturalização do pensamento colonialista. Para que o ensino possua uma característica decolonial, é necessário que o professor receba uma formação que o leve a ter uma prática reflexiva, como apresento na seção a seguir.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA E DECOLONIAL

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma que “*formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, [1996] 2019, p. 16, grifos do autor), ou seja, a formação vai muito além da mera repetição de conceitos para a realização de tarefas. É possível traçar um paralelo entre essa afirmação de Paulo Freire e o contexto do processo de formação de professores, seja inicial ou continuada, pois devemos pensar em uma formação que não seja tecnicista e leve em consideração processos críticos e reflexivos (CONTRERAS, 2002), uma vez que o professor em formação é também um aprendiz e deve ser visto como alguém que está sendo formado para a docência e não como alguém que precisa ser treinado, como se fosse desenvolver a mera repetição mecânica de práticas já estabelecidas por outros.

Para que haja uma formação docente que promova a reflexão, é necessário que exista a consciência de que os ideais que guiam a sociedade atual e, por consequência, os modelos educacionais vigentes, incluindo os que se propõem “reflexivos”, fazem parte de um modelo de civilização que é compreendido a partir de um discurso hegemônico que dá primazia ao mercado, isto é, ao neoliberalismo (LANDER, 2005).

Uma formação de professores que tenha uma concepção positivista será responsável por sustentar o modelo de racionalidade técnica na prática docente (CONTRERAS, 2002), pois é essa compreensão de ensino que acaba estabelecendo uma hierarquia simbólica entre conhecimento teórico e técnico o que acaba gerando uma subordinação e dependência entre os que seriam considerados como produtores do conhecimento e os que seriam considerados como os aplicadores, “deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade” (CONTRERAS, 2002, p. 96). Ainda segundo esse autor, o ensino que segue a perspectiva da racionalidade técnica é entendido como direcionado à obtenção de resultados e “não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva” (CONTRERAS, p. 101), não levando em consideração “a importância moral e educativa da ação ao reduzir seu valor ao instrumental” (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Esse modelo de ensino a partir das concepções da racionalidade técnica cria no professor uma incapacidade para resolver e tratar tudo o que é considerado imprevisível e “deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito” (CONTRERAS, 2002, p. 105), ou seja, não leva em consideração a singularidade das situações educativas e também desconsidera que “não é possível saber o que será uma situação de ensino até que não se realize” (CONTRERAS, 2002, p. 115).

Para contrapor o modelo de ensino que surge com a racionalidade técnica e cria o professor tecnicista, surge a concepção de professor como profissional reflexivo criada por Schön (1983, 1992) e destacada CONTRERAS (2002), que tem como preocupação a maneira de se lidar com as situações que não podem ser resolvidas através de repertórios técnicos preestabelecidos

visto que as situações concretas de ensino variam, os professores se veem obrigados a traduzir esses princípios de maneira reflexiva, ou seja, devem valorizar a situação diante da qual se encontram e julgar qual a forma de atuação mais apropriada para o caso. A reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência” (CONTRERAS, 2002, p. 121).

O profissional reflexivo se caracterizaria como resistência aos modelos da racionalidade técnica e exerceria uma oposição a estes. No entanto, é preciso que uma formação de professores que se proponha a ser crítica e reflexiva tome alguns cuidados, pois,

de acordo com Zeichner (2008), educadores de diferentes perspectivas políticas e ideológicas têm se proposto a promover formações que utilizam o termo “ensino reflexivo” no nome e na propaganda somente, o que fez com que o termo perdesse qualquer sentido específico e se tornasse um mero *slogan* educacional.

Paulo Freire apresenta reflexões a respeito do assunto e declara que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, [1996] 2019, p. 24). Desse modo, é importante realizar o questionamento sobre o que deveria ser, então, motivo de reflexão e “saber qual tipo de reflexão se quer promover” (CONTRERAS, 2002, p. 138).

Segundo Zeichner (2008), o uso de termos como *reflexão* e *reflexivo* nos processos de formação docente surgiu como uma possível reação à ideia “dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam [...]” (ZEICHNER, p. 539). Uma proposta que se mostre como uma possibilidade de resistência a uma prática de ensino a partir da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002) é extremamente válida e necessária.

Entretanto, transformar o termo em uma espécie de propaganda que, destituída de significado concreto e real, pode servir a princípios e ideologias diversos e que pode conter diferentes “perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa aprendizagem” (ZEICHNER, 2008, p. 540), é algo que deve ser questionado e também revisto nos programas de formação, pois, ainda de acordo com essa autora, a formação docente reflexiva deve promover justiça social para ser válida, uma vez que

a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 545).

A partir de uma formação docente que promova uma prática reflexiva é possível que o ensino de línguas estrangeiras possua uma característica decolonial, como discuto a seguir.

O ENSINO DE LÍNGUAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Língua e cultura são elementos que “andam” juntos, de maneira inseparável e são, portanto, indissociáveis, pois de acordo com Díaz, “nos são apresentadas como um todo

indissociável, porque para todo feito da língua subjaz um fato de cultura e porque todo feito da língua se estrutura em função de uma dimensão cultural e social" (DÍAZ, 2016, p. 230, tradução nossa).

Apesar de a concepção de língua e cultura como indissociáveis estar de alguma maneira presente no ensino de LE, é importante questionar qual seria o entendimento de docentes e discentes sobre o tema, pois cabe questionar qual seria a referência de cultura considerada e a qual cultura essa ideia se refere, se a cultura dominante de um povo/nação é considerada superior ou não à(s) cultura(s) de todos os países que possuem o idioma como língua materna/oficial. Também é importante perguntar: por que sempre somos inclinados a trabalhar em nossas aulas a cultura do país dominante/colonizador (Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, França)? Por que os(as) alunos(as) chegam à sala de aula com a ideia de que devem aprender as pronúncias, as variedades e os elementos culturais dos países dominantes e não dos “periféricos”?

Freire (1989), entende a língua como ato político e instrumento que pode ser usado para oprimir ou para libertar, dependendo do contexto e do sujeito que a utiliza. O autor explica que todo indivíduo possui um conhecimento e uma leitura de mundo próprios. Essa leitura de mundo deve ser levada em consideração no processo de alfabetização e de ensino, pois os alunos não são meros receptores de conteúdos, eles possuem vivências e conhecimentos adquiridos de maneira não formal que lhes permitem fazer associações com o que é ensinado na escola. É a partir da leitura e do conhecimento do “mundo particular” (FREIRE, 1989, p. 11) que é possível fazer a leitura de novas realidades e apropriar-se de novos conhecimentos. A língua é, portanto, dinâmica.

Uma concepção de língua semelhante à discutida por Freire (1989) é a de Hooks (2013). O conceito de língua apresentado pela autora mostra a relação existente entre língua, opressão, dominação e apagamento cultural a partir da ótica da escravidão sofrida pelos negros africanos levados aos Estados Unidos, pois estes, além de todas as brutalidades que sofreram, perderam o direito de utilizar as suas línguas maternas e se viram diante de uma realidade em que teriam de passar a utilizar uma outra língua para comunicação, a língua do seu escravizador/opressor. A partir dessa contextualização, a autora apresenta a necessidade de apropriação deste novo idioma para subverter e transgredir a ordem vigente de dominação e supremacia branca e para transmitir valores e concepções culturais originais que eles possuíam antes de serem feitos cativos.

Vale destacar que as obras de Freire (1989) e de Hooks (2013) possuem mais pontos em comum entre as concepções de língua e de comunicação dos dois autores. Na verdade, os

elementos em comum entre as obras de ambos vão além, pois Hooks é uma estudiosa e crítica dos estudos de Paulo Freire e defende uma “pedagogia anticolonial” (HOOKS, 2013, p. 11), afirma que “o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (HOOKS, 2013, p. 13), entende a “educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2013, p. 22) e, por fim, se posiciona contra o “sistema de educação bancária” (HOOKS, 2013, p. 14), conceitos que são amplamente abordados e discutidos ao longo da vasta produção de Paulo Freire. Nesse sentido, refletir acerca das ideias discutidas por esses autores é importante para entender que o ensino de línguas deve tomar certos cuidados para não servir como instrumento de propagação de posturas opressoras que ajudam a manter uma ordem socioeconômica que divide o mundo entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos.

De acordo com Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 852), “o que concebemos como natural em nossa sociedade é, na verdade, histórica, social e culturalmente construído”, desse modo, até a maneira como concebemos a língua deve levar em consideração que os seus processos formativos e evolutivos foram/são permeados de questões sociais que envolvem guerras, assimilação e aniquilação de povos, trocas mercadológicas, apropriação cultural, dentre outros aspectos; portanto, “a construção social da língua é vinculada aos projetos colonialistas e nacionalistas estruturados a partir de uma lógica de controle e exploração de indivíduos” (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 174).

Levando-se em consideração que o surgimento das línguas, como as conhecemos nos dias atuais, ocorreu através de processos que não foram somente naturais e que vários países se encontram, atualmente, em uma situação de colonialidade e sob práticas hegemônicas eurocentristas, “o ensino de línguas deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem” (FERREIRA; PESSOA; 2018, p. 173).

É importante destacar, também, para o fato de que a maneira como enxergamos e entendemos o mundo e as relações sociais têm a ver com o modo “como falamos desse mundo” (PESSOA; BASTOS, 2017, p.143). Essa ideia dialoga com a concepção de Paulo Freire (1989) de que não devemos desconsiderar o conhecimento que o aluno já possui ao chegar na escola, inclusive o linguístico. Além da maneira individual de enxergar e falar sobre o mundo, há as interpretações coletivas que as sociedades fazem a respeito dele, pois

a língua traz consigo aspectos sociais que influenciam na maneira como determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. Ela não é um simples meio de comunicação neutro. Ela é uma prática social, uma maneira de agir sobre o mundo, sobre nós e sobre os/as outros/as (FAIRCLOUGH,

2008). Por meio dela e nela identidades e diferenças são construídas em determinado contexto social e discursivo dentro das relações sociais. A linguagem constrói, assim, identidades múltiplas e fragmentadas (BLOMMAERT, 2005; SILVA, 2014) perpassadas por ideologias e relações de poder. (PÔRTO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 854)

Desse modo, o ensino de línguas deve considerar tanto a visão de mundo que os estudantes possuem a partir de suas próprias vivências, como também a interpretação que fazem a partir de sua língua materna. Essas interpretações podem influenciar aspectos de sua aprendizagem, como as suas expectativas em relação à aprendizagem da língua estrangeira, bem como o que podem entender como uma aprendizagem efetiva, o que consideram um bom professor e a sua interpretação do seu lugar no mundo.

Uma prática docente que privilegie a decolonialidade levaria em consideração a desconstrução de conceitos que surgem ao não se enxergar a língua como construto social e sua relação com a construção de identidades. Essas identidades têm a ver também com a maneira como o estudante se vê no mundo e como enxerga qual seria o seu papel na sociedade. Sabe-se que a partir de uma lógica de colonialidade, a tendência é enxergar-se como inferior, subalterno e limitado, por essa razão

nosso papel como professor/a não envolve ter respostas para todas as situações, mas, sim, desnaturalizar as identidades, ou seja, questionar práticas sociais, desconstruir o que já está dado de antemão, refletindo sobre o processo de construção dessas práticas, o que requer perpassar por questões históricas, sociais, culturais e políticas (PÔRTO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 874).

Assim, os professores devem levar em consideração que o conhecimento sobre as práticas de colonialidade deve ser inserido de alguma maneira em suas aulas de línguas estrangeiras, ainda que de maneira sutil ao se debater temas que, por exemplo, ajudem os alunos a desconstruir certas ideias e conceitos que possam ter como naturalizados. Uma preocupação que os professores costumam apresentar é como encaixar certos temas e assuntos quando precisam dar conta de “vencer” o currículo e abordar os temas estruturais da língua, muitas vezes “treinando” o aluno para conseguir se comunicar em certos contextos, que muitas vezes não representam um significado concreto para o estudante. Logo, voltamos a Contreras (2002, p. 118) que afirma que “o ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo”, desse modo “em uma prática reflexiva, o currículo está sempre em processo de construção e transformação”.

Para se chegar a essa prática docente reflexiva e que atue em prol da decolonialidade, é necessário que haja uma formação docente que trabalhe esses temas e apresente a possibilidade de os estudantes expandirem os seus conhecimentos para além das estruturas linguísticas. É indispensável que os cursos de formação de professores levantem discussões e contextualizem a temática dentro de componentes curriculares que se prendem muito a teorias e pouco estabelecem relações concretas com o mundo. Componentes curriculares dos cursos de Letras, como Sociolinguística e Fonética e Fonologia, por exemplo, devem proporcionar questionamentos acerca das estruturas sociais a partir do uso que se faz das variedades da língua e da sua formação histórica.

Com relação aos componentes dos cursos de Letras, Ferreira e Pessoa (2018) argumentam que

a necessidade de confronto do projeto moderno, por meio de discussões que esclareçam a invenção colonial da língua e do conhecimento, considerando que a forma de saber colonizadora permite poucos espaços para discutir o papel da língua nas relações de poder. (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 194)

Assim, é possível que os cursos de Letras ultrapassem as discussões das estruturas linguísticas e das abordagens para o ensino de línguas e passem a também privilegiar a criticidade e a reflexão quanto ao modelo neoliberal e as limitações que um sistema colonialista impõe aos países considerados por ele mesmo como subdesenvolvidos. Dessa maneira, a prática do professor de línguas será cada vez mais reflexiva e decolonial e auxiliará na construção de uma sociedade que questione as relações de hierarquia impostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja um ensino de línguas que perpassa por uma prática docente reflexiva e promova uma visão de decolonialidade, é necessário que a formação docente não possua uma perspectiva tecnicista e seja direcionada à reflexão. Por essa razão, a formação docente deve oportunizar a discussão de temas que desnaturalizam o olhar para questões consideradas como naturais, a partir de uma perspectiva neoliberal e colonialista, para que seja capaz de gerar reflexão.

Assim, nos cursos de formação de professores é importante trabalhar as estruturas da língua e também reflexões sobre colonialidade para ajudar a mudar algumas percepções que

os alunos podem possuir e algumas concepções colonialistas que os que já atuam como docentes podem ter e utilizar em suas salas de aula.

Uma prática docente que seja reflexiva e que contenha elementos decoloniais possibilita a mudança de pensamento da comunidade de aprendizagens. Ainda que pequena e limitada a uma sala de aula, a quebra dos paradigmas da colonialidade nesse grupo poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. **O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal**. Revista Sinergias, n. 5, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DÍAZ, Carmen Guillén. Los contenidos culturales *In*: LOBATO Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores - enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) – Tomo II**. Madrid: SGEL, 2016, p. 227-243.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994 (Oxford Applied Linguistics).

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; PESSOA, Rosane Rocha. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 171-198, jan./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**/bell hooks. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MORAES, Reginaldo Corrêa de. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 8-22, 2005.

PARDO, Fernando da Silva. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado**. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221.

PESSOA, Rosane Rocha; BASTOS, Pedro Augusto de Lima. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. *In*: MATEUS, Elaine.; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2017, p. 141-161.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 3-5, 2005.

PÔRTO, Walesca Alfonso Alves; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Lingu@gem** | Uberlândia | vol. 14, n. 3 | jul. – set. 2020.

TESSARO, Nádia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-15, e10727, jan./mar. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.
