

# REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ANTES E DEPOIS DA BNCC

*REFLECTIONS ON POLICIES FOR TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS BEFORE  
AND AFTER THE BNCC*

*Antonio Ferreira da Silva Júnior*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2161-4517>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.32>

Recebido em: 04.10.2020

Aceito em: 18.12.2020

**Resumo:** O artigo em questão parte do entendimento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último documento brasileiro de orientação curricular em vigência, promoveu um novo contexto educacional, desencadeando mudanças na educação básica e superior do país. O texto problematiza reflexões sobre as reformas curriculares das licenciaturas antes e depois da BNCC, em particular na área de línguas estrangeiras, e como essas alterações tendem a uma precarização da formação docente por atender meramente aos conteúdos e as competências prescritivas da BNCC. Além disso, o artigo discute como a ausência do debate sobre as concepções de linguagem na formação docente pode impactar o ensino de línguas estrangeiras na escola, tendo em vista o cenário monolíngue e de (anti)políticas evidenciado na realidade educacional brasileira (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019). Espera-se com este breve debate promover novos sentidos sobre a importância de uma formação docente preocupada com a diversidade, os saberes locais e o caráter político da docência.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Reformas curriculares. Línguas estrangeiras. BNCC.

**Abstract:** The article in question is based on the understanding that the Common Base National Curriculum (BNCC), the last Brazilian curriculum guidance document in force, promoted a new educational context, triggering changes in the country's basic and higher education. The text problematizes reflections on the curricular reforms of undergraduate degrees before and after BNCC, particularly in the area of foreign languages, and how these changes tend to precarious teacher training because it merely meets the content and prescriptive skills of BNCC. In addition, the article discusses how the absence of debate about language conceptions in teacher education can impact the teaching of foreign languages at school, in view of the monolingual and (anti) politics scenario evidenced in the Brazilian educational reality (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019). This brief debate is expected to promote new meanings about the importance of teacher education concerned with diversity, local knowledge and the political character of teaching.

**Keywords:** Teacher training. Curricular reforms. Foreign languages. BNCC.



## 1 Introdução

Desde 2017 vem se observando no cenário educacional brasileiro o processo de implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) nas redes escolares públicas e privadas e a discussão sobre as novas diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura no país. No tocante à área de línguas estrangeiras, também foi latente o debate sobre o caráter monolíngue que assumiu tal ensino (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2019), tendo em vista a oferta da língua inglesa como única língua estrangeira do currículo escolar, após aprovação da BNCC. Diante desse cenário de (anti)políticas (ERES FERNÁNDEZ, 2018) e de pouco espaço democrático para debate sobre tais pautas, este artigo tem por objetivo propor, brevemente, uma reflexão sobre a legislação de funcionamento dos cursos de licenciatura em Letras em um período anterior e posterior à aprovação da BNCC. Além disso, espera-se problematizar o conceito de concepção de linguagem e sua importância na prática do docente de línguas estrangeiras. Por fim, o artigo conscientiza o papel requerido do (futuro) educador linguístico na promoção de práticas escolares mais plurais e políticas.

## 2 A política de formação de professores do MEC antes e depois da BNCC

Desde 18 de outubro de 2017, divulgaram-se na mídia os impactos decorrentes da nova Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup>. Tal programa tinha como objetivo ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores e a criação de uma BNCC específica, demandando por parte do MEC um elevado investimento financeiro e, das instituições de ensino superior, reformulações em seus planos curriculares, ajustes e adaptações. Já em 20 de dezembro de 2019 tem-se a publicação da resolução nº 2 que institui novas diretrizes para os cursos de licenciatura, de modo que a formação docente se adapte às competências e as habilidades da BNCC da Educação Básica, homologada em 20 de dezembro de 2017 a versão do ensino fundamental e em 14 de dezembro de 2018 o documento do ensino médio. De acordo com a nova resolução para os cursos de licenciatura:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019).

Tem-se nesse gesto político um retrocesso em relação ao documento de reforma curricular anterior (BRASIL, 2015), ainda em estudo e em fase de implementação em muitas instituições de ensino superior do país. O aspecto preocupante da nova resolução está justamente em demandar dos currículos universitários um ajuste para o pleno atendimento dos conteúdos e

1 Os slides com o conteúdo da apresentação do Programa pelo MEC podem ser acessados no endereço: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 15 nov. 2020.

das competências presentes na BNCC direcionada para a Educação Básica.

O Brasil tem um histórico de reestruturações curriculares que visam à adequação do sistema universitário às novas demandas sociais e políticas das próprias instituições. De acordo com Pimenta (2014, p. 173),

É preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da Universidade. A Universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Cada reforma curricular tende a buscar concepções e práticas pedagógicas mais coerentes com as diferentes realidades sociais do país. Por esse motivo, algumas reformas do ensino superior foram promulgadas e é possível observar também certa distância temporal entre as elas<sup>2</sup>. Comumente, as mudanças em cursos de licenciatura visam uma revisão e atualização nas concepções e políticas para a formação de professores. No entanto, tal avanço não se materializa na resolução nº 2 de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Governo Federal. Diante dessa nova ruptura, pretende-se aqui abordar, principalmente, a proposta da reforma de 2015 e seus aspectos positivos para a educação superior nacional.

A busca pela promoção de uma educação de qualidade e em consonância com as orientações curriculares para a formação de docentes precisa estar em harmonia com os propósitos do ensino superior e da sociedade, pois, de acordo com Pimenta (2014, p. 161):

Em se tratando da discussão das finalidades da Universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida.

A reforma dos cursos de licenciatura foi uma demanda imposta pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, que eliminou os currículos mínimos e determinou a elaboração de uma nova proposta para os cursos do país, resultando na publicação das Resoluções CNE/CP1/2002 e CNE/CP2/2002 ao tempo em que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica* em cursos de nível superior foram aprovadas pelo mesmo Conselho em 18 de fevereiro de 2002.

Tal reforma visava estabelecer uma identidade própria para os cursos de formação de professores, em reconhecimento às especificidades da profissão docente. Essas resoluções acabam por modificar a prática dos professores, os currículos e os projetos de curso. No projeto pedagógico do curso devem constar as competências, as habilidades e as atitudes necessárias que

---

2 Existe um lapso temporal no que tange à reformulação do modelo curricular superior no país: entre uma reforma e outra é possível identificar uma defasagem na dicotomia mudança social/reforma curricular. Basta observar os longos períodos entre a reforma curricular para o ensino superior de 1968 e 1996. Outro exemplo bem ilustrativo é a lacuna entre a reforma de 2002 e a de 2015. Há que se destacar que as Instituições de Ensino Superior (IES) adaptaram-se tardiamente à reforma de 2002 (BRASIL, 2002a), o que indica que o mesmo acontece com a reforma de 2015 e sucederá com a de 2019. Sobre a CNE/CP 2/2015, também há de se pensar na aplicação de seus pressupostos a partir da MP 746 (BRASIL, 2016b), cujas preconizações lançam por terra as normas e orientações da resolução de 2015. A MP 746 versa sobre a Reforma do Ensino Médio e suas proposições acerca das áreas de conhecimento a serem disponibilizadas pelos sistemas de ensino. A referida MP tornou-se Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

serão trabalhadas futuramente na Educação Básica, bem como os conhecimentos de aplicação dos conteúdos de maneira a serem articulados com outras áreas de conhecimento. De acordo com Dourado (2016), cada Universidade deve ter autonomia na criação de projetos institucionais e de cursos e essa leitura encontra respaldo na resolução nº 2/2015, uma das últimas propostas de reforma curricular dos cursos de licenciatura do país.

A citada resolução do CNE é fruto do trabalho da Comissão Bicameral com conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior originado quando da elaboração do *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014). Das vinte metas propostas pelo Plano, cinco (metas 12, 15, 16, 17 e 18) são direcionadas diretamente à profissionalização e à formação de profissionais para o magistério. O trabalho da comissão desencadeou a aprovação e posterior homologação do parecer CNE/CP nº 2/2015 e da resolução CNE/CP nº 2/2015, que propunham novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

No campo da área de Linguagens, foram poucos os estudos e os debates sobre as diretrizes propostas pela reforma curricular de 2015 (BRASIL, 2015), sendo que elas abrangem os cursos de formação inicial, formação continuada, cursos de segunda licenciatura e cursos de complementação pedagógica. Essa proposta de reforma curricular vem sendo tema de discussões há mais de uma década, em que se busca a valorização dos profissionais que atuam na educação básica e a reafirmação da qualidade do ensino superior do país.

Segundo Dourado (2016), as diretrizes de 2015 apontam também para uma mudança do projeto universitário dos próximos anos e no entendimento da diversificação<sup>3</sup> do sistema superior brasileiro. Conforme o pesquisador,

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional. (DOURADO, 2016, p. 28).

O exposto anteriormente evidencia a institucionalização de projetos e o desafio de pensar uma estrutura universitária mais colaborativa, visando maior articulação de saberes, superação de dicotomias, aproximação das discussões da Graduação e Pós-Graduação com a Educação Básica e a manutenção da autonomia universitária. Ou seja, tais premissas propostas pela reforma curricular de 2015 não comungam em nada com a política atual encaminhada pela resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), o que demonstra falta de articulação entre projetos e ausência de coerência entre as políticas públicas no âmbito da formação de professores nos últimos anos. Ainda segundo Dourado (2016, p. 29), faz-se necessário

[...] romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenham por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

3 O pesquisador, com base em dados do Censo da Educação Superior, problematiza o lócus da formação docente expondo onde ela ocorre: universidades públicas, centros universitários, institutos superiores, escolas normais superiores, por exemplo. O autor informa que o maior número de matrículas está em faculdades privadas, espaços com carência de projetos de pesquisa e de extensão articulados aos projetos de ensino.

O pensamento do pesquisador – um dos relatores das Diretrizes de 2015 – dialoga com as concepções norteadoras do documento para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e se distancia de uma política de mero atendimento de conteúdos e metas educacionais, como se apresenta a proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

A resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) expressa orientações que sugerem uma tentativa de se romper com a reprodução de práticas dominantes a partir do respeito e da valorização das diferenças, assim sendo, o texto pode ser entendido como ampliação das premissas a serem seguidas pelos cursos de formação docente.

A ruptura com as premissas ditas anteriormente começa a ocorrer em outubro de 2017 quando o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, que parece contrariar os pressupostos da resolução nº 2/2015. No entanto, essa política em seus princípios está de acordo com a *Constituição Federal*, com a *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, com o *Plano Nacional de Educação* e com a própria *Resolução nº 2/2015*. Os estudos do MEC pautam-se em dados do Censo da Educação Superior de 2016 em que se constatou que dos 2.196.397 professores, 488.064 apresentam somente a formação em Ensino Médio e 95.041 não possuem curso de licenciatura (BRASIL, 2016a). Além disso, o MEC usou outros dados do Censo para fundamentar sua nova proposta de formação do magistério. Alguns destaques desses resultados foram o expressivo número de professores atuantes em escolas somente com a formação em cursos de bacharelado e o quantitativo daqueles que possuem a Licenciatura, mas que lecionam disciplinas distintas de sua formação universitária.

Entre os princípios em comum da política iniciada em 2017 e os documentos norteadores da educação brasileira estão a necessidade de aproximar instituições formativas e o espaço da Educação Básica; a articulação entre teoria e prática; a colaboração entre diferentes redes de ensino; a formação humana integral; a colaboração entre diferentes instituições; a interdisciplinaridade e a interculturalidade e o domínio de conhecimentos previstos na BNCC, proposta essa que assume o protagonismo na resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019).

Como alternativas para avançar na redução de índices negativos apontados pelo Censo 2016 da Educação Superior e alavancar a qualidade da formação inicial, o programa divulgado pelo MEC em 2017 já mencionava a criação da Base Nacional de formação de professores. A proposta inicial do documento seria articular estados, municípios, universidades e Conselho Nacional de Educação com o objetivo de guiar o currículo dos cursos de licenciatura. Nesse aspecto reside uma preocupação atual, pois o Governo, por meio da na resolução nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019), pode propor currículos mínimos para os cursos de licenciatura e de certa forma limitar a autonomia no trabalho realizado pelas Universidades. O projeto vigente pretende reduzir a carga horária da formação inicial com o argumento que os cursos atuais estão muito teóricos e precisam ser mais práticos e de acordo com os conteúdos da BNCC a serem ensinados pelo (futuro) professor. É preciso ressaltar que tal sugestão de redução das horas letivas mostra-se, ao menos inicialmente, polêmica e contraditória, visto que uma coisa é reestruturar a organização curricular, estabelecer vínculos efetivos entre teoria e prática, e outra, muito diferente, é pensar apenas na diminuição dos estudos teóricos e na ampliação das atividades práticas.

Outro programa importante a ser destacado, criado em 2018, é a Residência Pedagógica, formação em serviço, após o quinto período do curso, destinado aos acadêmicos das instituições

formadoras conveniadas. Esse programa foi instituído pela portaria nº 38 em texto assinado pelo Presidente da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De acordo com essa portaria, o programa tem como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018). Os objetivos propostos são: (a) reformar o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, (b) solidificar a relação entre universidade e escola e a importância do protagonismo das redes, (c) aperfeiçoar os cursos de licenciatura a partir do desenvolvimento de projetos destinados ao campo da prática e o desenvolvimento de pesquisas com geração de dados no contexto escolar e (d) adequar os currículos e as práticas pedagógicas ao prescrito na BNCC.

Como se procurou demonstrar, as últimas políticas de formação de professores propostas pelo MEC acabam por priorizar a prática em detrimento da teoria, dicotomizando algo que precisa ser complementar. Com isso, desde 2017, têm-se programas que defendem uma formação reprodutivista de conteúdos, que assume uma ótica neoliberal pautada em modelos e receitas, divergindo da concepção de docência como uma prática intelectual, autônoma, ética e política. Portanto, nota-se pouco espaço para uma reflexão sobre as concepções de linguagem e o papel político e social do educador linguístico.

### 3 Como as políticas de formação docente podem afetar a sala de aula de línguas?

A expressiva quantidade de documentos legais acaba por gerar uma insegurança de que nenhuma política educacional seja, de fato, efetivada. Sobre isso, Eres Fernández (2018, p. 14) opina que:

[...] já ficou claro que a proliferação desmedida de textos destinados a regulamentar e orientar o ensino no Brasil termina não somente confundindo a todos os envolvidos no processo – gestores, docentes, estudantes, comunidade escolar, sociedade em geral – mas também inclui o risco de que pouco ou nada mude na educação. (Tradução nossa)<sup>4</sup>

A falta de diálogo e a descontinuidade de certas políticas instauram um cenário de (anti) políticas, conforme Eres Fernández, para o ensino de línguas e a formação de professores no Brasil. Aliado a isso, as reformas curriculares do ensino superior em nada contribuíram na elaboração de diretrizes com o intuito de elucidar a noção das concepções de linguagem que podem auxiliar a prática pedagógica dos educadores linguísticos.

As concepções de linguagem são correlações entre o conceito de língua e sua aplicação em sala segundo o olhar do professor. Portanto, elas são fundamentais para uma prática de ensino coerente, principalmente, ao se considerar as prescrições e os documentos normativos do MEC, que orientam e conduzem abordagens de trabalho com a língua estrangeira na escola.

Da publicação dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006), observa-se, inclusive, um esclarecimento e avanço desse conceito nas práticas educativas. Antes, o cenário do ensino de línguas estrangeiras no sistema escolar brasileiro não contava com nenhum

4 “[...] ya ha quedado claro que la proliferación desmedida de textos destinados a reglamentar y orientar la enseñanza en Brasil termina no solo por confundir a todos los implicados en el proceso – gestores, docentes, estudiantes, comunidad escolar, sociedad en general – sino que incluye el riesgo de que poco o nada cambie en la educación”.

documento prescritivo de caráter nacional. Somente algumas Secretarias de Educação de certos estados dispunham de orientações curriculares para auxiliar o trabalho dos professores. Apesar disso, antes da publicação dos documentos citados, viveu-se no Brasil uma forte presença da abordagem comunicativa, decorrente do crescimento do mercado de cursos privados de idiomas no início da década de noventa.

Constata-se também que a vigente BNCC desconsidera a história do ensino de línguas estrangeiras no país e a formação integral do sujeito perpassada pelo contato e pela assimilação com diferentes culturas, formas de pensar, de sentir e de agir no mundo. Essa visão distorcida pode ser entendida a partir do momento em que o texto do documento reforça a adoção do inglês como única língua franca, vinculando seu ensino aos interesses do mercado linguístico (BOURDIEU, 2008) e da terceirização da educação (BOHN, 2000).

Avalia-se que as políticas para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica, embora controversas e nem sempre elucidativas – como é o caso da BNCC, cujo texto apresenta uma proposta pouco clara para o ensino de inglês na escola – acabaram oferecendo uma contribuição para os cursos de licenciatura, na medida em que destacaram a necessidade de explicitar qual é o perfil do profissional que se deseja formar e que é demandado pelas escolas. Também na mesma direção, caminham os mais recentes editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quando estipulam que uma das exigências para a aprovação das obras é a clareza e coerência da concepção de linguagem seguida na coleção didática, o que leva a que o assunto seja mais problematizado nos cursos de licenciatura em Letras.

Nessa mesma linha de pensamento, já alertava Celani (2010) que as práticas de sala de aula podem ser afetadas pelas concepções de linguagem. Portanto, o professor deve ser conscientizado da importância da reflexão e transformação de suas ações e concepções. Para a pesquisadora, o docente deve reconstruir sua forma de ensinar, pois,

[...] pretende-se a transformação da visão dos professores a respeito de seu objeto de ensino: de uma concepção de estudo da língua para uma concepção de estudo de práticas de linguagem, ou seja, caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para a língua em uso. (CELANI, 2010, p. 130).

Celani (2010) argumenta a favor da linguagem como instituição social, em que a língua é compreendida como um sistema social repleto de formas e significados, permitindo que o sujeito aja socialmente e faça coisas. Pedagogicamente, essa perspectiva considera a prática social da linguagem que conduza o aluno a vivenciar situações comunicativas mais próximas ao mundo real, apesar da sala de aula de línguas, muitas das vezes, ser considerada um espaço artificial. Essa concepção entende a língua como discurso e como ação para agir no mundo entre diferentes esferas sociais.

No mesmo texto, a autora também aborda a concepção da língua objeto, sendo essa a que mais prevalece na prática dos professores de línguas, porque o foco recai na forma e no estudo do sistema. Nessa direção, a língua é vista “como um sistema ensinável e aprendível sob o rótulo de gramática” (CELANI, 2010, p. 131). Outra concepção que pode acabar recaindo na sistematização é a da língua para comunicação, no entanto, de situações artificiais (apresentação da situação e repetições) entendendo-se que, apesar disso, elas podem acabar levando à comunicação de situações do mundo real. Nessa perspectiva, defende-se que o sistema seja estruturado antes para que o sujeito consiga interagir na língua.

Alguns cursos de Letras do país acabam, ainda, priorizando o estudo formal e descritivo do sistema linguístico da língua materna e/ou estrangeira, o que também é considerado importante para a formação do docente. Contudo, essa formação meramente linguística não dá conta das necessidades do ensino de línguas estrangeiras na escola contemporânea. Ainda de acordo com Celani (2010, p.131-132):

A preocupação maior na formação em serviço deveria ser com o desenvolvimento de uma conscientização metalinguística que leve à integração da dimensão global em modos de experiência. Isto é, a língua em uso no mundo social. No contexto de um programa de formação de professores de uma língua estrangeira o que mais interessa é focalizar-se como essas diferentes situações em que a língua/linguagem atuam podem afetar as práticas docentes em sala de aula.

Os cursos de licenciatura devem possibilitar essa aproximação do sistema descritivo da língua ao mundo real do aluno, levando o professor em formação a exercitar a transposição didática. Além de capacitar o futuro docente a construir e revisar suas concepções de linguagem, aos cursos de licenciatura também cabe o papel de dotá-lo de conhecimento teórico não só sobre a língua em estudo, mas sobre o processo de ensinar e aprender um novo idioma, bem como de buscar garantir sua proficiência na língua de atuação.

Talvez os atuais acadêmicos de Letras já estejam recebendo uma formação menos formalista, porém, observa-se que eles ainda têm dificuldades em como agir em sala de aula pautados em uma visão de linguagem mais consciente e preocupada com temas dos direitos humanos e sociais. Além disso, esse aspecto se vê ameaçado pela resolução nº 2/2019 (BRASIL), distanciando-se, ainda mais, de uma discussão sobre o trabalho docente a partir de uma perspectiva da língua adicional e das práticas translíngues. O desafio da formação dos cursos de licenciatura reside em “mudar do estudo da língua para o estudo de práticas de linguagens, tornando o aprender da nova língua uma experiência de vida” (CELANI, 2010, p. 132).

Mesmo apontando a necessidade de reflexão sobre as concepções de linguagem, Celani reconhece a dificuldade de colocar tal conceito em prática nos cursos de licenciatura, já que ele envolve outros “mundos”:

O mundo que existe em paralelo é o da linguagem, que envolve pesquisa, mas também modismos; é o mundo dos professores, com suas idiosincrasias, necessidades, tipos de formação tanto linguística quanto pedagógica; é o mundo das condições locais dificultando ou facilitando o trabalho pedagógico, e, conseqüentemente, afetando tanto alunos quanto professores (CELANI, 2010, p. 139).

As dificuldades aludidas pela pesquisadora esbarram, normalmente, no trabalho realizado por alguns professores formadores dos cursos de Letras, já que nem todos se reconhecem como responsáveis pela formação pedagógica do futuro egresso. Alguns docentes se identificam com a formação meramente linguística e outros a literária.

Com o processo de implementação e acompanhamento da BNCC, novos questionamentos e incertezas no tocante ao ensino de línguas estrangeiras se impõem. Isso porque o teor da atual BNCC (BRASIL, 2017b) preconiza uma visão de linguagem para o ensino de língua inglesa que pode contradizer princípios propostos nas OCEM (BRASIL, 2006) e que foram fundamentais para a ampliação do trabalho do educador linguístico na escola.

São muitas as conseqüências negativas da BNCC e da nova política de formação de

professores para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em particular para o ensino de espanhol. A revogação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) gerou uma desmotivação e evasão dos cursos de licenciatura em Espanhol, tendo em vista o não espaço para a disciplina no currículo escolar. Manzone Rossi (2018) alerta sobre a possível redução de campo de trabalho para professores de espanhol e argumenta que a retirada desse idioma da escola, como umas das opções de língua obrigatória, pode aumentar o hiato entre os sistemas públicos e privados, já que estes devem continuar oferecendo a disciplina como um diferencial do currículo nesse mercado tão competitivo.

Sobre a elaboração do documento BNCC, após tantas revisões do texto, controvérsias, mudanças de equipes e de linhas teóricas de trabalho, fica claro que não se terá orientações oficiais para o ensino de espanhol. Sobre a ausência da língua espanhola na BNCC, já que ela não é problematizada no documento, avalia-se que ela pode ser positiva por alguns motivos. Segundo Silva Júnior e Eres Fernández (2019), o fato de não constar a língua espanhola na BNCC não obriga os docentes a um trabalho que tenta padronizar o ensino e direcionar a uma prática comunicativa da língua. Também permite que as escolas e os docentes sigam as orientações e princípios teóricos propostos em documentos como as OCEM (BRASIL, 2006), pois este acabou sendo o único específico para pensar o ensino do espanhol no contexto educativo. Por último, a ausência possibilita que os especialistas da área de ensino de espanhol idealizem uma (contra)proposta à da BNCC, mais coerente com o que se entende por ensinar esse idioma no Brasil.

#### **4 Considerações ainda em aberto**

As políticas vigentes para o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil tendem a não fomentar a reflexão sobre as concepções de trabalho dos formadores de professores e do que se deseja dos futuros docentes. No decorrer dos anos, tem-se observado uma mudança na orientação epistemológica desses escritos, porque as prescrições mais recentes tentam interferir diretamente no modo como o professor deve desempenhar seu trabalho. A resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) ignora a formação pautada nas realidades locais, na diversidade e na pesquisa como condutor das ações pedagógicas a favor de uma proposta de instrumentalização do trabalho do professor que precisa limitar sua formação aos conteúdos e as competências pragmáticas da BNCC. Tal prática ignora anos de debate e de estudos na busca de novos sentidos para a prática do magistério no Brasil.

Pode-se dizer que a BNCC enquanto política orientadora das práticas escolares e da formação de professores é contraditória na forma como o texto final se apresenta e articula seus objetivos e compromissos. Para a oferta do inglês, o documento evidencia de modo bastante explícito uma visão de formar para o trabalho e da língua para fins meramente comunicativos. Sobre a ausência do espanhol no documento, sua retirada é só mais um ponto entre vários outros que enfraquecem as políticas públicas educacionais atuais. Essa falta de uma política mais plurilíngue para o ensino de línguas na escola deve fomentar o desejo de que as instituições de ensino superior continuem a investir no aprimoramento de seus cursos de formação inicial e continuada, não limitando seus currículos aos conteúdos pragmáticos da BNCC.

De acordo com o exposto, faz-se necessário reconhecer que a prática pedagógica do docente de línguas estrangeiras tem função determinante na transformação da sociedade e seu

agir deve ser compreendido também como uma ação de política linguística. Diante de tantas incongruências, pressão neoliberal dos últimos governos e lacunas do último documento de reforma curricular do ensino superior, faz-se importante ampliar os estudos sobre o impacto da BNCC nos sistemas escolares e no programa das universidades, principalmente, no seu compromisso de formar novos educadores atentos aos desafios da educação em tempos híbridos.

## Referências

- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE. Resolução CNE/CP2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm). Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Conselho de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2016*. Notas Estatísticas. 2016a. Brasília, MEC/Inep, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 20 de dezembro de 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, Capes, 2018. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27619784\\_PORTARIA\\_N\\_38\\_DE\\_28\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2018.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27619784_PORTARIA_N_38_DE_28_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx). Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2020.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 129-140.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, v. I, p. 27-39, 2016.

ERES FERNÁNDEZ, I. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In:

---

MIRANDA, C. (Org.). *La lengua española en Brasil*. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018, p. 9-18. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/la-lengua-espa-ola-en-brasil-2018/la-lengua-espa%C3%B1ola-en-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MAZONE ROSSI, M. A. Exclusión del español en la Base Curricular. *Espacio Blog Santillana*, 13 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/exclusion-del-espanol-en-la-base-curricular/> Acesso em: 05 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019, p. 181-208.