

# FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NO BRASIL

*PERMANENT TEACHER EDUCATION AND LANGUAGE EDUCATION: REFLECTIONS ON THE DIDACTICS OF PLURILINGUALISM IN BRAZIL*

**Sweder Souza**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4774240436433027>

Email: [swedersouza@gmail.com](mailto:swedersouza@gmail.com)

**Andréia Rutiquewiski**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba – PR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8801086652074269>

Email: [andreiaruti@gmail.com](mailto:andreiaruti@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo discute os caminhos e desafios da formação permanente de professores de línguas no Brasil, com base em uma perspectiva crítica da educação linguística e da didática do plurilinguismo. A análise percorre os fundamentos históricos e epistemológicos da formação continuada, destacando os limites impostos pelas diretrizes da BNC-Formação, e propõe um deslocamento em direção a práticas pedagógicas plurais, democráticas e integradoras. A partir de autores como Paulo Freire (2019 [1996], 2001), Geraldi (2015), Coste, Moore e Zarate (2009), o texto defende a formação docente como um processo contínuo, situado e articulado à realidade sociolinguística dos estudantes. Por fim, argumenta-se que a construção de uma escola plurilíngue exige um professor reflexivo, engajado e crítico, capaz de mediar o ensino de línguas como espaço de justiça linguística e emancipação social.

**Palavras-Chave:** Formação Permanente. Educação Linguística. Didática do Plurilinguismo. BNC-Formação.

**Abstract:** This article discusses the pathways and challenges of permanent teacher education in Brazil, based on a critical perspective of language education and the didactics of plurilingualism. It analyzes the historical and epistemological foundations of continuing education, highlighting the limitations imposed by the BNC-Formação guidelines, and proposes a shift towards plural, democratic, and integrative pedagogical practices. Drawing on authors such as Paulo Freire, Geraldi, Coste, Moore, and Zarate, the text defends teacher education as a continuous and situated process, closely tied to students' sociolinguistic realities. It argues that building a plurilingual school requires reflective, engaged, and critical teachers who can mediate language teaching as a space for linguistic justice and social emancipation.

**Keywords:** Permanent Teacher Education. Language Education. Plurilingual Didactics. BNC-Formação.

## Introdução

A formação de professores no Brasil é atravessada por desafios históricos, epistemológicos e políticos que se refletem nas práticas educativas e nos currículos de formação inicial e continuada. Em um cenário marcado por desigualdades estruturais, mudanças legislativas constantes e imposições normativas, torna-se urgente repensar os fundamentos que sustentam os processos formativos docentes, sobretudo no campo da educação linguística. Este artigo parte da defesa da formação permanente como princípio orientador de uma proposta crítica de formação docente, comprometida com a transformação social, com a justiça linguística e com o reconhecimento da diversidade cultural e linguística que compõem o espaço escolar.

Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1980, consolidou-se no país uma concepção de formação docente voltada à atualização técnica, muitas vezes inspirada em modelos estrangeiros que reduzem o professor a um executor de conteúdos previamente definidos. Essa lógica, sustentada por pacotes formativos descontextualizados, tem sido amplamente criticada por educadores como Paulo Freire, que defende uma concepção ampliada de formação, concebida como processo contínuo, crítico e situado. A noção de formação permanente, nesse contexto, assume papel central ao articular teoria e prática, conhecimento e experiência, escuta e diálogo.

A educação linguística, campo em que essas tensões se tornam ainda mais evidentes, tem sido afetada por políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, 2018) e as diretrizes da BNC-Formação, que reforçam uma abordagem prescritiva, homogeneizante e tecnicista do ensino de línguas. Em contrapartida, emerge, no cenário contemporâneo, uma proposta de educação linguística crítica, plurilíngue e intercultural, que valoriza os repertórios dos sujeitos, reconhece a heterogeneidade das práticas de linguagem e propõe uma didática plural, ecológica e transformadora.

Este artigo, portanto, busca discutir os limites e as possibilidades da formação de professores à luz da didática do plurilinguismo, examinando criticamente os marcos legais e normativos que regulam a formação docente no Brasil, especialmente a partir da BNC-Formação (inicial e continuada), e propondo caminhos para uma formação que considere a pluralidade linguística e cultural como potência pedagógica. Assumindo a perspectiva da formação como prática social e política, defende-se a constituição de professores reflexivos, críticos e plurilíngues, capazes de construir, com seus estudantes, uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e sensível às múltiplas vozes que a compõem.

## A Formação Permanente como Princípio Epistemológico

A concepção de formação docente no Brasil historicamente oscilou entre modelos tecnicistas e propostas críticas de desenvolvimento profissional. Dentre essas últimas, destaca-se a ideia de formação permanente (FP), que se diferencia das abordagens centradas em “capacitações” pontuais e desarticuladas. Trata-se de uma perspectiva que compreende o educador como sujeito inacabado, em constante processo de construção e reconstrução de saberes, ancorada na leitura crítica da realidade e na prática reflexiva — como propõe Paulo Freire (2019 [1996], 2001).

Nesse tempo, houve sim “venda de pacotes” e treinamentos (como há até hoje compra e entrega de livros-didáticos, que não passam de pacotes encadernados), mas também houve cursos como este — e que responde a uma ausência, da consciência do plurilinguismo que nos envolve.

Vivemos nos anos 1980 e 1990 o retorno à democracia. Buscaram-se nos escaninhos das Universidades soluções para os impasses que somente com a redemocratização permitiu que fossem ditos em voz alta. Havia muitas propostas geradas nas Universidades, particularmente na área da macro economia e a propósito do sistema educacional, mas poucas propostas didáticas para o que, com os portugueses, podemos chamar de chão da escola, o interior das quatro paredes das salas de aula.

Nem tudo foi organizado como um pacote pronto, mas como um conjunto de ideias lastreado em diferentes concepções de educação e das áreas que compõem o currículo escolar. As discussões dessas ideias não poderiam ser “empacotadas”, porque eram propostas em aberto para algumas

práticas distintas daquelas mais comuns na escola. E elas não foram e nem poderiam ser objetos de capacitação e treinamento. Muitas foram apresentadas, discutidas e as práticas dos professores acompanhadas por anos, numa formação continuada. Obviamente, sempre haverá aqueles que considerarão uma proposta como um pacote.

A educação representa a formação no seu sentido mais amplo e não numa perspectiva técnica, de treinamento. Educação, nesse sentido, está além da ideia de treinamento. Essa ideia de treinamento é transplantada para o Brasil, oriunda de uma concepção norte-americana, recorrente nesse mesmo período – anos 80 e 90 – nos EUA, mas é refutada por Freire (2019 [1996]), p. 227). Ou seja, educação não é treinamento, mas, naquele momento, estava sendo disseminada para naturalizar que se precisava de treinamento e não de formação no seu sentido amplo e estrito do termo. A FP não pode ser reduzida à noção de treinamento. A crítica de Freire à apropriação do termo *training*, oriundo da tradição estadunidense, denuncia o reducionismo tecnicista que desumaniza o processo formativo do professor. Como afirma o autor: “Formação é muito mais que *training*. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância” (Freire, 2019 [1996], p. 227). Esse contraponto é fundamental para compreendermos que a formação docente precisa ser entendida como processo dialógico, crítico e histórico, e não como simples atualização de técnicas.

Nesse sentido, a FP deve ser concebida como um continuum, superando a fragmentação que separa a formação inicial (FI) da continuada (FC). Militão (2012) e Diniz-Pereira (2021) propõem que a formação do professor articule sua trajetória formativa ao contexto de trabalho, considerando que o exercício da docência não se restringe ao domínio de conteúdos, mas exige leitura crítica da realidade e compromisso ético-político com a transformação social.

O conceito de FP traz em si a ideia de incompletude do ser humano. Somos seres inacabados, em processo constante de constituição, inseridos em contextos históricos, culturais e institucionais específicos. Dessa forma, a FP responde à necessidade de uma formação contínua que reconheça as singularidades dos sujeitos e os desafios das práticas educativas. Trata-se de uma lógica formativa que não se orienta pela compensação de lacunas, mas pela construção coletiva de saberes ancorados na experiência.

No entanto, a realidade da formação docente no Brasil ainda é marcada por ações isoladas, fragmentadas, alheias às necessidades concretas dos professores. Muitos programas de formação continuada são desenhados sem escuta prévia dos docentes, sem consideração por seus contextos e sem articulação com as escolas em que atuam. A ausência de políticas públicas contínuas e coerentes também compromete o fortalecimento da FP como direito. Saviani (1985, 2007) denuncia justamente a descontinuidade histórica das políticas educacionais, que se alteram a cada mudança de governo, comprometendo projetos a longo prazo.

Diante desse cenário, é necessário reafirmar a FP como eixo estruturante das políticas de valorização docente. É a partir desse princípio que se pode articular a formação crítica de professores ao ensino de línguas em uma perspectiva plurilíngue, ética e inclusiva. O compromisso com uma prática docente transformadora exige que a formação se fundamente no diálogo entre teoria e prática, na escuta ativa e na valorização das múltiplas vozes que habitam o espaço escolar. Nesse sentido, Freire (Freire, 2001 [1993], p. 37) também utiliza o termo Política Docente, que merece ser debatido nos empreendimentos de Políticas Educacionais do Brasil. A proposta de Freire se baseava nessa Política Docente para superar o que acontecia já nos anos 80-90, cursos de férias — cursos em que se trabalhava a teoria desvinculada da prática. Quem exercia a docência, professores de escolas públicas municipais e estaduais, frequentava esses cursos de férias nesse período, justamente por não ter, ainda, um aparato legal que colocava um espaço de formação e de aprendizagem dentro da jornada de trabalho — o que, posteriormente, é formalizado com a Lei Nacional do Piso Salarial.

É justamente o que vemos atualmente com os cursos de formação sobre a BNCC. É necessário se imbuir de toda a teoria que permeia a BNCC, de todo o conteúdo que nela está predito, para, então, colocá-lo em prática em sala de aula. E aí se retoma a importância da articulação com a Universidade para conhecer as condições reais de exercício profissional.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas.

Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (Freire, [1991] 2006, p. 81)

Essa ação-reflexão-ação é semelhante ao que abordamos em relação à metodologia que utilizamos neste trabalho. Entendemos que, na pesquisa-ação-formação, os participantes — incluindo o pesquisador — estão em constante pesquisa, em constante ação e em constante formação. Todo esse processo sempre com um olhar para (re)pensar as práticas de EL. É nesse mesmo sentido que entendemos a DL e as AP como um caminho para se trilhar até conseguirmos chegar a uma EL que seja consciente e democrática no ensino da LP.

### **Marcos Legais e Políticas de Formação Docente**

A formação de professores no Brasil é regulada por uma série de dispositivos legais e normativos que, ao longo do tempo, configuraram diferentes concepções sobre o papel do professor e sobre o próprio sentido da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) reconhece a formação continuada como um direito dos profissionais da educação, articulando-a à valorização docente, à progressão na carreira e à melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a distância entre o que está normatizado e o que é efetivamente implementado revela tensões entre o discurso legal e a realidade vivida nas escolas.

Historicamente, a formação docente no Brasil se instituiu de forma tardia e fragmentada. Como aponta Geraldi (2015), a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, deu início à formação universitária de professores, mas com um modelo inspirado nas ciências humanas clássicas e alheio à realidade das escolas públicas. O curso de Letras, por exemplo, estruturou-se em três eixos – Língua, Literatura e Humanidades – mas negligenciou, ao longo do tempo, os estudos filosóficos e sociológicos, essenciais à compreensão crítica da linguagem e da docência. Retomando o que nos traz Geraldi (2015, p. 381-82, grifos do autor):

(...) tudo o que “cheira” à literatura popular (ditos, quadrinhas...) enoja nossos literatos, com raríssimas exceções. Na área da Linguística é capaz de descrever um sistema fonológico, mas é incapaz de ler um texto de aluno e perceber nele caminhos para seu ensino: reproduz o mesmo preconceito linguístico: tudo é erro, incluindo variedades dialetais. Sabe apontar os “erros”, mas não sabe se guiar no ensino e não sabe o que fazer com eles, a não ser “corrigir”! Uma calamidade!!! Para que tanto Saussure, tanto Chomsky, tanta fonologia, tanta sintaxe gerativa, tanta semântica? Para constituir um cabedal de conhecimentos necessários a quê?

Ainda,

(...) e já lá se foram mais de 50 anos!!! Minha opinião, após ter trabalhado a vida toda na formação de professores de língua portuguesa, é de que o curso de Letras não forma o professor! Nem arremedo de professor para a realidade escolar brasileira! Dadas as condições reais do exercício da profissão, um professor não pode desconhecer elementos básicos de sociologia, de filosofia, de teorias da educação para construir com maior independência seu trabalho. Ele sai do curso preparado para ser crítico literário ou pesquisador em Linguística, mas jamais preparado para dar aulas. E não é culpa das poucas cadeiras da área da educação (normalmente, Didática e Práticas de Ensino – os estágios – e alguma outra disciplina ou de Psicologia Educacional, ou de Teorias da Educação). As áreas específicas

(Língua e Literatura) não só desvalorizam os conhecimentos das Ciências da Educação, como ignoram completamente que estão formando professores! Pensam-se como “cientistas” ou “críticos literários” embora estejam eles próprios dando aulas!!! E a ideologia que conduz seu comportamento é de que se alguém tem domínio do chamado “conteúdo” é capaz de ensinar. Ponto! Esta é uma das maiores baboseiras que circulam nos Institutos e Faculdades da área de formação específica! Aliás, porque pensam assim, em geral, eles mesmos não são bons professores! São sabedores que ditam saberes, nada mais! Não formam, informam. Ora, o egresso do curso de Letras sai com esta ideologia que viveu no currículo oculto, o currículo vivido no seu curso de formação. Saem, portanto, ideologizados de que sabem (têm informações) e que ensinar é falar, falar, transmitir informações, nada mais!!!

Esse distanciamento entre formação acadêmica e prática escolar permanece como uma marca da formação docente no país. A escola continua sendo tratada como espaço de aplicação de conteúdos e não como lugar de construção de saberes. Como afirma Geraldini (2015), “o professor não é bem formado sequer nos conteúdos”, pois sua formação tende a reproduzir o preconceito linguístico, a normatividade da língua padrão e o desprezo pelas variedades linguísticas e pelos saberes populares.

Além disso, a organização dos estágios supervisionados, embora prevista desde a Lei n.º 6.494/77, foi sendo aprimorada apenas a partir da LDB de 1996 e das resoluções do CNE no início dos anos 2000, que passaram a exigir, por exemplo, 400 horas de prática docente nos cursos de licenciatura. Ainda assim, a articulação entre teoria e prática no estágio continua sendo um desafio, especialmente em cursos que não valorizam as experiências dos alunos como futuros professores.

Nos últimos anos, com a promulgação da BNCC (2017-2018) e da BNC-Formação (2019-2020), o cenário da formação de professores passou por uma inflexão normativa, que tem gerado intensos debates. As novas diretrizes instituíram um conjunto de competências e habilidades para a formação inicial e continuada, organizadas em torno de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Embora apresentem certa coerência interna, essas diretrizes têm sido criticadas por reforçar uma visão tecnicista da docência, priorizando o desempenho e os resultados em detrimento da formação crítica, ética e cultural dos professores.

É nesse ponto que emergem as críticas ao modelo de formação proposto pela BNC-Formação, como veremos na próxima seção. A partir das contribuições da ANFOPE (2020), de Paulo Freire e de diversos pesquisadores da área da educação, evidencia-se a necessidade de pensar a formação de professores como um processo articulado, contextualizado e plural, capaz de integrar saberes teóricos, experiências vividas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e linguística.

## **A Base Nacional Comum Curricular - Formação Continuada**

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2020, representa um marco regulatório recente e central no debate sobre políticas de formação docente no Brasil. Estruturada a partir de três dimensões — conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional —, a BNC - Formação apresenta um conjunto de competências que busca orientar os processos formativos em âmbito nacional. No entanto, ao adotar uma abordagem centrada em competências e resultados, esse documento tem sido alvo de severas críticas por parte de pesquisadores, instituições acadêmicas e entidades representativas dos profissionais da educação.

**Tabela 1.** Competências BNC-Formação Continuada

1	<p>COMPREENDER E UTILIZAR OS CONHECIMENTOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS PARA PODER ENSINAR A REALIDADE COM ENGAJAMENTO NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE E NA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM, COLABORANDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE LIVRE, JUSTA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.</p>
2	<p>PESQUISAR, INVESTIGAR, REFLETIR, REALIZAR ANÁLISE CRÍTICA, USAR A CRIATIVIDADE E BUSCAR SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS PARA SELECIONAR, ORGANIZAR E PLANEJAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESAFIADORAS, COERENTES E SIGNIFICATIVAS. LETRADA, DE CONSTRUIR CONHECIMENTOS (INCLUSIVE ESCOLARES) E DE SE ENVOLVER COM MAIOR AUTONOMIA E PROTAGONISMO NA VIDA SOCIAL.</p>
3	<p>VALORIZAR E INCENTIVAR AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS, TANTO LOCAIS QUANTO MUNDIAIS, E A PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DIVERSIFICADAS DA PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL PARA QUE O ESTUDANTE POSSA AMPLIAR SEU REPERTÓRIO CULTURAL.</p>
4	<p>UTILIZAR DIFERENTES LINGUAGENS - VERBAL, CORPORAL, VISUAL, SONORA E DIGITAL - PARA SE EXPRESSAR E FAZER COM QUE O ESTUDANTE AMPLIE SEU MODELO DE EXPRESSÃO AO PARTILHAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS, IDEIAS E SENTIMENTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS, PRODUZINDO SENTIDOS QUE LEVEM AO ENTENDIMENTO MÚTUO.</p>
5	<p>COMPREENDER, UTILIZAR E CRIAR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE FORMA CRÍTICA, SIGNIFICATIVA, REFLEXIVA E ÉTICA NAS DIVERSAS PRÁTICAS DOCENTES, COMO RECURSO PEDAGÓGICO E COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO, PARA COMUNICAR, ACESSAR E DISSEMINAR INFORMAÇÕES, PRODUZIR CONHECIMENTOS, RESOLVER PROBLEMAS E POTENCIALIZAR AS APRENDIZAGENS.</p>
6	<p>VALORIZAR A FORMAÇÃO PERMANENTE PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL, BUSCAR ATUALIZAÇÃO NA SUA ÁREA E AFINS, APROPRIAR-SE DE NOVOS CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS QUE LHE POSSIBILITEM APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E EFICÁCIA E FAZER ESCOLHAS ALINHADAS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA, AO SEU PROJETO DE VIDA, COM LIBERDADE, AUTONOMIA, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E RESPONSABILIDADE.</p>
7	<p>DESENVOLVER ARGUMENTOS COM BASE EM FATOS, DADOS E INFORMAÇÕES CIENTÍFICAS PARA FORMULAR, NEGOCIAR E DEFENDER IDEIAS, PONTOS DE VISTA E DECISÕES COMUNS, QUE RESPEITEM E PROMOVAM OS DIREITOS HUMANOS, A CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL, O CONSUMO RESPONSÁVEL EM ÂMBITO LOCAL, REGIONAL E GLOBAL, COM POSICIONAMENTO ÉTICO EM RELAÇÃO AO CUIDADO DE SI MESMO, DOS OUTROS E DO PLANETA.</p>
8	<p>CONHECER-SE, APRECIAR-SE E CUIDAR DE SUA SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL, COMPREENDENDO-SE NA DIVERSIDADE HUMANA, RECONHECENDO SUAS EMOÇÕES E AS DOS OUTROS, COM AUTOCRÍTICA E CAPACIDADE PARA LIDAR COM ESTAS, DESENVOLVER O AUTOCONHECIMENTO E O AUTOCUIDADO NOS ESTUDANTES.</p>
9	<p>EXERCITAR A EMPATIA, O DIÁLOGO, A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A COOPERAÇÃO, FAZENDO-SE RESPEITAR E PROMOVENDO O RESPEITO AO OUTRO E AOS DIREITOS HUMANOS, COM ACOLHIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DE INDIVÍDUOS E DE GRUPOS SOCIAIS, SEUS SABERES, IDENTIDADES, CULTURAS E POTENCIALIDADES, SEM PRECONCEITOS DE QUALQUER NATUREZA, PARA PROMOVER AMBIENTE COLABORATIVO NOS LOCAIS DE APRENDIZAGEM.</p>
10	<p>AGIR E INCENTIVAR, PESSOAL E COLETIVAMENTE, COM AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE, FLEXIBILIDADE, RESILIÊNCIA, A ABERTURA A DIFERENTES OPINIÕES E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, TOMANDO DECISÕES COM BASE EM PRINCÍPIOS ÉTICOS, DEMOCRÁTICOS, INCLUSIVOS, SUSTENTÁVEIS E SOLIDÁRIOS, PARA QUE O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM POSSA REFLETIR ESSES VALORES.</p>

**Fonte:** elaboração própria (2025), baseado em Brasil (2020, p. 27).

Entre as principais críticas está o caráter tecnicista e meritocrático da proposta. A BNC-Formação reitera uma lógica de formação voltada à operacionalização de objetivos de aprendizagem, fortemente atrelada aos indicadores de desempenho de avaliações externas, como o SAEB. Essa lógica reduz a formação docente a um conjunto de habilidades mensuráveis, desconsiderando os aspectos formativos mais amplos, como a dimensão política, ética e cultural da docência. Conforme denuncia a ANFOPE (2020), a proposta ignora os debates construídos no campo da educação e rompe com diretrizes anteriores — como a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 —, que estabeleciam a formação como processo contínuo, articulado entre formação inicial e continuada, em parceria com universidades públicas e redes de ensino.

A estrutura da BNC - Formação Continuada também revela um esvaziamento da relação entre universidade e escola, limitando o papel das instituições formadoras a uma função instrumental. O documento impõe uma visão padronizada de formação que ignora as particularidades dos contextos educacionais, culturais e linguísticos nos quais os professores atuam.

Como observa Geraldi (2015), a escola contemporânea exige professores “centopeias”, capazes de lidar com múltiplas linguagens, realidades e demandas, e não profissionais formados segundo modelos unilaterais e descontextualizados. Segundo Geraldi (2015, p. 385-86), quem examinar o currículo do curso de mestrado profissional (PROFLETRAS) verificará que a mesma ideologia de quem “sabe o conteúdo sabe ensinar” está lá. Se o curso de graduação tem formado professores bípedes (língua e literatura), o mestrado profissional

(...) formará sacis-pererês (uma perna só, da Linguística). Mas a realidade escolar está exigindo professores-centopeias, capazes de lidar com jovens perdidos num mundo conturbado, capazes de criar suas aulas, capazes de discutir filmes, capazes de transitar pelos temas trazidos pelos próprios textos lidos em sala de aula! Haja Google... É esta falta de abertura que o curso de Letras não tem!!! E não se trata de agora incluir todos os gêneros listados na BNCC dentro das disciplinas do curso de graduação, porque se manteria o mesmo princípio que norteia a formação atual! (GERALDI, 2015, p. 385-86).

É preciso se convencer que a vida, que o mundo ensina. Nem tudo deve estar na FI; nem tudo deve estar na escola. Parece que não se quer aprender isso: muito antes dos computadores entrarem na escola, nossos alunos já os dominavam. Não foi ensinado na escola e eles sabem. Para que ensinar tantos gêneros? E mais, para que fazer escreverem em tantos gêneros? Ainda ressaltando as palavras de Geraldi sobre a relação docente:

(...) todos os professores – inclusive os universitários – leram inúmeros romances. Escreveram romances??? E não os escrever torna-os menos “sábios”??? Pior ainda: referenciados em Bakhtin (coitado!), num Bakhtin mal lido, sabem que os gêneros circulam em esferas da comunicação. Se estou na esfera, aprendo-os!!! De fora da esfera, posso no máximo saber de sua existência. Mas que valor tem este saber? Por exemplo, na esfera jurídica, todo processo pede uma “petição inicial”. Todos os alfabetizados, escolarizados, sabem escrever uma petição inicial? Precisam saber??? Se isto for ensinado, o que se faz é um arremedo artificial da “esfera de comunicação” onde o gênero circula, traz para dentro da sala de aula e imediatamente já não é mais o gênero que se está tentando ensinar, porque virou um objeto didático!!! E nenhuma petição inicial no mundo jurídico é um objeto didático... aliás, nenhum gênero em sua respectiva esfera de comunicação. Trata-se de uma fraude!!!! Por fim, se a escola brasileira vai mal, grande culpa é da universidade, incapaz de refletir sobre si mesma e sobre a formação que dá!!! Já imaginou se engenheiros fossem tão mal-formados como são os professores??? É que fora das licenciaturas, os cursos pensam o que estão fazendo...

nas licenciaturas, repete-se, repete-se sem dó nem piedade (Geraldi, 2015, p. 385-86).

Outro ponto central de crítica, como já apontam Souza (2024, 2025), Souza e Rutiquewiski (2025), que se relaciona com o dito anteriormente, refere-se à ausência de diálogo com as instituições acadêmicas e com os sujeitos da prática educativa. A elaboração da BNC-Formação ocorreu de maneira autoritária, sem consulta pública efetiva, sem escuta às universidades, associações científicas ou movimentos sociais da educação. Como aponta a ANFOPE (2020), trata-se de um documento que nega o conhecimento científico acumulado sobre formação docente nas últimas décadas, optando por alinhar-se a uma agenda global de reformas educacionais neoliberais, centradas na performatividade, na padronização curricular e na responsabilização individual dos professores pelos resultados do sistema.

Além disso, a BNC-Formação reduz a concepção de formação continuada a um processo compensatório e pragmático. Ao apresentar cursos de curta duração, com ênfase na aplicação de metodologias e na obtenção de certificações, ignora-se o caráter processual, reflexivo e coletivo da formação. A ideia de que a formação continuada deva ocorrer majoritariamente “em serviço”, dentro das escolas, sem respaldo teórico robusto e sem condições institucionais adequadas, reforça a precarização do trabalho docente e fragiliza o direito à formação como política pública.

Finalmente, a estrutura de competências da BNC-Formação não contempla, de forma efetiva, os desafios da educação linguística em contextos plurilíngues, multiculturais e desiguais. A perspectiva monocultural e normativa presente nas diretrizes contraria as exigências de uma formação crítica, que reconheça os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes como constitutivos do processo educativo. Em vez de promover a justiça linguística e a valorização da diversidade, o documento reforça modelos homogêneos de linguagem e ensino, silenciando saberes locais, línguas indígenas, afro-brasileiras e o português popular.

Nesse contexto, torna-se urgente reivindicar uma concepção de formação continuada que vá além da normatividade institucional e da lógica performativa. É preciso afirmar a formação como direito, como espaço de reflexão crítica e como prática de liberdade. A formação docente, sobretudo em línguas, deve ser situada, contextualizada e politicamente engajada com a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com os direitos linguísticos e humanos de todos os sujeitos.

## Educação Linguística e Plurilinguismo na Formação Docente

A formação de professores de línguas em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística exige uma mudança de paradigma: do modelo monolíngue e normativo, historicamente dominante nas práticas escolares, para uma perspectiva plurilíngue e intercultural. Essa mudança não diz respeito apenas à inserção de mais línguas nos currículos escolares, mas a uma reconfiguração epistemológica da própria educação linguística (EL), concebida como espaço de disputa simbólica, política e pedagógica. Formar professores plurilíngues, nesse sentido, é formar sujeitos capazes de reconhecer, valorizar e mobilizar os repertórios linguísticos múltiplos dos estudantes como recursos legítimos de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de EL é sustentada pela noção de competência plurilíngue e pluricultural (CPP), proposta por Coste, Moore e Zarate (2009), que define a CPP como a capacidade de mobilizar, de maneira integrada e flexível, diferentes línguas e experiências culturais em situações de comunicação intercultural. Trata-se de um modelo que rompe com a ideia de proficiência plena em línguas isoladas e que considera os sujeitos como atores sociais plurais, cujas experiências linguísticas e culturais se constroem em redes, contatos e atravessamentos. A CPP articula saberes linguísticos, socioculturais, pragmáticos e afetivos, reconhecendo que o conhecimento linguístico não é neutro, mas está implicado em relações de poder e de identidade.

Nesse horizonte, a didática do plurilinguismo propõe práticas pedagógicas ecológicas (Andrade et al., 2012; 2013), que reconhecem o valor formativo das línguas e variedades presentes nos contextos escolares, mesmo quando essas não são objeto formal de ensino. O professor, portanto, deve ser preparado para identificar, legitimar e integrar os saberes linguísticos dos

estudantes ao processo educativo, superando a lógica da correção do “erro” e do silenciamento das línguas consideradas “não legítimas”. Como observa De Mauro (2018), a educação linguística não deve se restringir à preparação técnica para o uso funcional da língua, mas deve ser concebida como formação crítica do sujeito e do cidadão.

Essa perspectiva exige uma ruptura com a formação tradicional do professor de línguas, centrada no domínio da norma-padrão e na transmissão de conteúdos gramaticais. Geraldi (2015) é incisivo ao criticar o modelo que forma professores “bípedes”, especializados apenas em língua e literatura, quando o que a escola demanda são “centopeias”, capazes de dialogar com a cultura popular, com os repertórios juvenis e com os atravessamentos da vida cotidiana. Nesse sentido, a formação do professor plurilíngue implica um deslocamento epistemológico que reconfigura o lugar da linguagem na escola, não mais como sistema idealizado, mas como prática social situada.

A prática docente plurilíngue requer, também, a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e ação pedagógica. A escuta das famílias, o diálogo com os saberes comunitários, o uso pedagógico das tecnologias digitais e o reconhecimento das línguas de origem dos estudantes (como línguas indígenas, africanas, migrantes ou o português popular) tornam-se elementos centrais na construção de uma educação linguística inclusiva. Como afirma Cavalli (2014), cabe à escola o dever de preparar todos os estudantes — e, por consequência, todos os professores — para aprender a conviver com a diversidade, desenvolvendo pensamento crítico e consciência ética.

Essa abordagem crítica da EL implica, ainda, que os currículos de formação docente incorporem as abordagens plurais e a história dos contatos linguísticos no Brasil, rompendo com a compartimentação entre línguas escolares e não escolares, línguas de prestígio e línguas marginalizadas. A CPP deve ser desenvolvida não apenas por meio do ensino de línguas estrangeiras, mas também por meio do reconhecimento da diversidade interna da própria língua portuguesa, nas suas múltiplas variedades regionais, sociais e étnicas.

Assim, formar professores plurilíngues não significa apenas capacitá-los tecnicamente para ensinar mais de uma língua, mas sim prepará-los ética e pedagogicamente para atuar em espaços de pluralidade, mediação e escuta. Trata-se de reconhecer que ensinar línguas é também ensinar modos de existir, conviver, disputar sentidos e construir mundos possíveis.

## **Desafios e Caminhos para uma Formação Docente Plurilíngue e Emancipadora**

A construção de uma formação docente voltada à justiça linguística, à pluralidade e à democracia enfrenta desafios estruturais, epistemológicos e políticos que não podem ser ignorados. Em um cenário marcado por políticas educacionais centralizadoras, pela precarização do trabalho docente e pela negação das diferenças, torna-se urgente repensar o modo como os professores de línguas têm sido formados e como podem ser protagonistas de práticas educativas transformadoras.

Entre os principais obstáculos identificados está a fragmentação entre formação inicial e continuada, amplamente denunciada na crítica à BNC-Formação (2020). Ao impor diretrizes desvinculadas das necessidades reais dos sujeitos e dos contextos escolares, a política formativa vigente tende a esvaziar a dimensão crítica da docência, promovendo uma profissionalização instrumentalizada e adaptada a resultados. Como discutido, tal modelo desconsidera os saberes experienciais dos professores, os repertórios linguísticos dos estudantes e a pluralidade de vozes presentes na escola pública brasileira.

Nesse contexto, a formação de professores em uma perspectiva plurilíngue e intercultural desponta como alternativa epistemológica e pedagógica que busca reequilibrar os termos do debate sobre a educação linguística. Em vez de formar técnicos aplicadores de normas, a proposta é formar sujeitos capazes de refletir sobre sua prática, mobilizar múltiplas linguagens e atuar com sensibilidade, criticidade e criatividade diante da diversidade.

Isso exige, em primeiro lugar, a reestruturação dos currículos de formação docente, com a incorporação de componentes voltados à educação linguística crítica, às abordagens plurais, à história das línguas em contato e às práticas sociolinguísticas locais. Tais componentes devem

articular saberes linguísticos, culturais, políticos e didáticos, abandonando a compartimentação entre línguas “principais” e “acessórias”, “legítimas” e “menores”. A valorização das línguas indígenas, das heranças africanas, das línguas migrantes e do português popular deve integrar o cotidiano da formação, não como tópicos periféricos, mas como núcleo do processo formativo.

Além disso, a formação precisa ser compreendida como direito e como prática social, vivida ao longo da vida e atravessada por contextos institucionais, históricos e subjetivos. A FP, como defendida por Paulo Freire (2001 [1993]), se fundamenta na prática de analisar a prática, no diálogo entre teoria e vivência, na escuta ativa e na reinvenção constante dos sentidos da docência. Como ele afirma: “A formação permanente se funda na prática de analisar a prática”. Tal concepção rompe com a lógica dos “pacotes” formativos e resgata a docência como um campo de saber, crítica e liberdade.

Essa perspectiva requer, também, o fortalecimento da articulação entre universidade e escola, entre formação e atuação docente. A formação não pode estar apartada das condições materiais de trabalho, das lutas por valorização, carreira, tempo de estudo, saúde e dignidade profissional. Formar professores plurilíngues é também lutar por políticas públicas comprometidas com a equidade, a diversidade e o bem comum.

Por fim, é preciso reafirmar que ensinar línguas não é apenas transmitir códigos ou assegurar resultados em avaliações padronizadas. É ensinar modos de viver juntos, de escutar, de reconhecer a alteridade e de disputar sentidos. A formação crítica do professor de línguas, nesse horizonte, deve promover uma pedagogia da diversidade, da pluralidade e da solidariedade.

Trata-se, portanto, de formar educadores que compreendam que o trabalho com línguas é, antes de tudo, um trabalho com sujeitos. E que a escola só será democrática se acolher todas as vozes — mesmo as que a tradição tentou silenciar. Formar professores plurilíngues, nesse sentido, é formar semear a esperança de uma escola habitada pela diferença, pela escuta e pela transformação.

## Referências

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; LOPES, R. Formação de professores e educação para a diversidade linguística. In: ANDRADE, A. I. et al. (org.). **Didática do plurilinguismo**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19–44.

ANFOPE. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**. Goiânia: ANFOPE, 2020. Disponível em: <https://anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2020.

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

CAVALLI, M. L'éducation plurilingue: un nouveau paradigme didactique. In: CUQ, J.-P. (org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2014. p. 89–92.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers une perspective descriptive commune**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009.

DE MAURO, T. Educação linguística: um conceito plural. In: MATTOS, G. M. M. de; BENEDETTI, R. (org.). **Educação linguística: conceitos e questões**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 17–33.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores, trabalho docente e resistência:** por uma pedagogia da formação. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 (1996).

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. São Paulo: Ática, 2015.

MILITÃO, J. **Formação contínua de professores:** entre o trabalho e a formação. Campinas: Papyrus, 2012.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, S; RUTIQUEWISKI, A. Língua Portuguesa e Educação Linguística. **(CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS**, v. 19, p. 26-47, 2025, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47456/rctl.v19i42.47776>.

SOUZA, S. Theoretical-Methodological Assumptions of the Didactics of Plurilinguism: Thinking About Linguistic Education. **EDUCATION AND LINGUISTICS RESEARCH**, v. 11, p. 1-19, 2025, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5296/elr.v11i1.22915>.

SOUZA, S. The Common National Base - Training: Reflections on Teacher Training in Brazil. **EDUCATION AND LINGUISTICS RESEARCH**, v. 10, p. 60-75, 2024, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5296/elr.v10i2.22417>.

Recebido: 16 de maio de 2025  
Aceite: 15 de julho de 2025