

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FLE NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES OF FFL IN BRAZIL AND ITS CONSEQUENCES IN TEACHERS EDUCATION

Larissa de Souza Arruda **1**

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre as políticas públicas de ensino do Francês Língua Estrangeiras (FLE) no Brasil e suas consequências para a formação do docente de FLE. A pesquisa para o presente texto foi bibliográfica e a análise aqui delineada é de cunho qualitativo. Observou-se, como resultado, que o ensino de FLE em nosso país sofreu diversas mudanças, tendo vivido um momento de ápice, no fim do século XIX, mas hoje vive um momento de desvalorização e esquecimento por parte das políticas públicas de ensino. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica contribuem para uma uniformização curricular e desvalorização do plurilinguismo e da diversidade, inerente ao nosso país.
Palavras-chave: Formação docente. Língua Estrangeira. Políticas Públicas Educacionais.

Abstract: This article aims to reflect on the public policies of teaching French as a Foreign Language (FFL) in Brazil and its consequences for the training of FFL teachers. The research for this piece was bibliographical and this analysis is qualitative. It was observed, as a result, that FFL education in our country has undergone several changes, having lived its peak at the end of the nineteenth century, but today lives a moment of devaluation and oblivion by the public policies in Education. Currently, the National Common Curricular Base and the new National Curricular Guidelines for the Initial Teacher Training for Basic Education contribute to a curricular standardization and devaluation of plurilingualism and diversity, which is inherent in our country.
Keywords: Teacher training. Foreign language. Educational public policies.

Introdução

Neste artigo, realizamos uma discussão sobre o histórico das políticas públicas de ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) em nosso país, desde a invasão do Brasil em 1500 pelos europeus até os dias atuais. Explanamos a evolução dos contextos sócio-históricos e educacionais e o lugar que a língua francesa vem ocupando na educação brasileira. Propusemos também uma reflexão sobre a consequência dessas políticas educacionais na formação do docente de FLE.

A análise que aqui apresentamos tem um caráter qualitativo e baseia-se em fontes bibliográficas e em documentos governamentais. Pudemos verificar que tais fontes trazem à tona como a diversidade linguística no ensino de línguas estrangeiras vem sendo precarizada e negligenciada no ensino público. Atualmente, por exemplo, vemos o monolinguismo da língua inglesa sendo defendido pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Ao tirar a autonomia da comunidade escolar poder escolher qual língua estrangeira deve ser ensinada nas escolas básicas, como era previsto nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), é esquecida a importância do plurilinguismo e da diversidade em nosso país, além de questões sociais, culturais, históricas e afetivas da comunidade escolar com outras línguas estrangeiras serem também desprezadas.

A profissão docente é ainda vista como uma vocação ou dom, o que corrobora com o desprestígio da formação específica universitária que ocorre nos cursos de licenciatura. Consequentemente, no decorrer do nosso percurso metodológico, observamos que a desvalorização sofrida ao longo do tempo no ensino de FLE também se reflete na formação do professor de FLE. Defendemos, aqui, que para ser professor não é suficiente saber o conteúdo a ser ensinado, é necessário que haja uma formação profissional específica, como acontece com qualquer outra profissão.

Fundamentamos este artigo no caráter de urgência da defesa da profissionalização de qualidade de docentes em instituições públicas de ensino superior. Na atual conjuntura política em que estamos, a desvalorização do professor e da educação pública atinge níveis alarmantes, vide projetos cunhados pelo Ministério da Educação (MEC), como o Future-se¹; bloqueios de verbas² do MEC destinadas às universidades públicas; cortes de verbas para financiamento de pesquisas³.

Histórico das políticas públicas educacionais de FLE

Ao entendermos a linguagem como interação e produção social, podemos afirmar que, assim como a sociedade que a utiliza muda e evolui, a língua, como seu produto cultural, também sofre mudanças. Com a presença do FLE no nosso país não poderia ser diferente. Analisar a evolução histórica da situação do ensino de FLE nos ajuda a compreender o atual contexto em que essa língua se insere.

No cenário brasileiro, as línguas estrangeiras se fazem presente desde a sua invasão pelos europeus, em 1500, quando os jesuítas ensinavam informalmente aos índios uma língua diferente do tupi e que, mais tarde, em 1758, viria a ser considerada a oficial: a língua portuguesa. A partir de então, devido à proibição do uso e do ensino da língua tupi e à imposição do português como única língua do Brasil, a língua portuguesa passou a ser a nossa língua materna.

No Brasil Colônia (1530-1815), já ocorria o ensino de línguas estrangeiras, porém, o foco estava na valorização das línguas clássicas, como o grego e o latim. Apenas com a Reforma Pombalina, através do Alvará de 28 de junho de 1759, é que há a introdução do ensino das línguas estrangeiras modernas (francês, italiano e inglês) no ensino regular, com o intuito de estreitar as relações comerciais entre o Brasil e os países europeus. Todavia, a despeito de o ensino ter passado a ser obrigação do Estado, e não mais da Igreja e dos jesuítas, os professores não possuíam uma formação específica para o ensino das línguas modernas, não tendo sido possível a concretização do projeto do Marquês de Pombal.

1 Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/future-se-entenda-os-principais-pontos-do-programa-do-mec/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

2 Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/05/08/O-or%C3%A7amento-das-universidades-e-institutos-federais-desde-2000>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

3 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/ex-presidentes-do-cnpq-dizem-que-decadas-de-investimento-em-pesquisa-estao-em-risco.shtml>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

De acordo com a linha do tempo História do Ensino de Línguas no Brasil — criada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília — (HELB, s.d.), com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, diversas mudanças políticas e culturais ocorreram, como a inserção do francês e do inglês no currículo escolar. Tal acréscimo foi justificado pelo propício comércio estrangeiro e também pelo fato de ambas as línguas já terem uma notável relevância no velho continente, sobretudo depois da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789).

No entanto, para Chagas (1979), a transferência da corte portuguesa para o Brasil não fez com que houvesse uma preocupação significativa com a escola secundária. De acordo com ele, apenas em 1837, com a inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi que começou a haver uma evolução na escola brasileira de segundo grau. O progresso, no que tange o ensino de línguas, deu-se por uma iniciativa do Colégio Pedro II que inspiraria outros colégios públicos: a obrigatoriedade do ensino de francês.

Em 1885, também na cidade do Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Aliança Francesa no Brasil, objetivando a divulgação e oferta da língua e da cultura francesas. Curiosamente, o interesse em se espalhar os ideais da república francesa era tão grande que nos anos iniciais de sua atividade, no nosso país, a Aliança Francesa oferecia cursos gratuitos para os alunos, visto que acreditava-se que o conhecimento da língua era fundamental para ter acesso à cultura (BALASSIANO, 2013).

Vemos que houve uma grande valorização e difusão do ensino de FLE no século XIX, no entanto, ainda que as mudanças parecessem promissoras, alguns problemas foram relatados. Leffa (2001) destaca, por exemplo, que houve diversas questões administrativas problemáticas, sobretudo porque as congregações dos colégios administravam e tomavam decisões curriculares, apesar de não estarem capacitadas para exercer tais ofícios. Outro contratempo relatado por Leffa (2001) era que os professores faziam uso de metodologias de línguas clássicas, como a tradução e a análise gramatical, para o ensino das línguas modernas. Significa dizer que os professores, de fato, não estavam preparados para lidar com aquele novo objeto de trabalho, visto que a prática deles era restrita, anteriormente, às línguas clássicas e que não houve uma formação para adaptar os procedimentos de ensino de acordo com as línguas modernas.

Na Primeira República (1889-1930), diversas mudanças políticas aconteceram no Brasil no que tange o ensino das línguas estrangeiras. As línguas clássicas foram perdendo espaço e a carga horária dedicada à língua francesa e à inglesa, que era bem similar, também mudou, passando o inglês a ter mais horas do que o francês. Inclusive, hoje, dificilmente observamos escolas básicas que possuem uma carga horária similar ou superior para o ensino de outra língua estrangeira que não a inglesa, quiçá um reflexo de uma política que começou no início do século XX.

Contudo, não podemos esquecer que a alta carga horária não era (e segue não sendo) sinônimo de uma aprendizagem efetiva. No início dos anos de 1900, já havia o reconhecimento de que a escola era apenas o lugar onde os alunos poderiam ir para receber um diploma, conforme o seguinte esclarecimento: “em nome, pois, de uma liberdade fundada apenas em direitos, subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas” (CHAGAS, 1979, p. 108). Nesse sentido, o foco da escola encontrava-se em diplomar alunos para promover o espírito culto em nosso país, porém o que ocorreu foi praticamente o inverso, dado que quase inexistiam reprovações e que muitos alunos saíam da escola ainda analfabetos. O diploma parecia ser, assim, inócuo.

No entanto, a partir do início dos anos 30, o ensino das línguas estrangeiras modernas passa a ser encarado com mais seriedade em nosso país. Se antes havia a questão da pouca diversidade de metodologias de ensino de línguas, ou seja, os professores possuíam uma orientação didática voltada sobretudo para a metodologia tradicional de ensino — graças à Reforma Francisco de Campos de 1931, o ensino de línguas passou a enxergar novas mudanças graças à introdução do método direto.

Foi no Colégio Pedro II que tal método ganhou espaço e começou a ser difundido, a instituição é considerada emblemática por representar a evolução do ensino de línguas no Brasil (SOUZA E SOUZA, 2012), e ali as consequências dessa reforma não poderiam passar despercebidas. Então, as línguas francesa e inglesa passaram a ser obrigatórias, contabilizando um total de 17 aulas por semana no ensino fundamental daquele colégio.

O método direto previa que o aluno se expressasse diretamente, de maneira escrita ou oral, na língua estrangeira, sem intermédio da língua materna, assim, a tradução, outrora bastante utilizada, ficou proibida. No entanto, de maneira não surpreendente, também houve um problema na execução da Reforma de Francisco de Campos, por causa do despreparo dos professores em lidar com a nova metodologia, conforme afirma Chagas (1979, p. 111): “[...] a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programação ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta”. Portanto, ainda que a reforma não tenha sido plenamente executada, foi ela um passo bastante relevante para o avanço das metodologias de ensino específicas para o ensino de línguas estrangeiras em território nacional.

Em 1934, acontece a fundação do primeiro curso superior de Língua e Literatura Francesa, na Universidade de São Paulo, o que caracterizou um avanço no ensino de francês em nosso país, visto que a partir de então é estabelecida uma formação específica para o exercício da profissão. De acordo com Santiago (2009), durante os primeiros 40 anos do curso, a maioria dos docentes eram professores franceses, somente depois de 1974 é que a regência e a administração começam a ser realizados por professores brasileiros.

Foi graças à Reforma Capanema, na década de 40, que o ensino de língua francesa viveu seu ápice em nosso país: o francês era disciplina obrigatória oferecida tanto para o ginásio (atual ensino fundamental 2) como para o colegial (atual ensino médio), em um total de 13 horas de aula por semana, sobrepujando as disciplinas de inglês e de espanhol em termos de carga horária. Essa reforma favorecia a metodologia direta e valorizava outras questões além da mera instrumentalização da língua, reconhecendo, por exemplo, a importância da formação educativa e cultural dos alunos. Segundo Paiva (2003), apesar de o inglês e de o francês estarem desde o Brasil Império inseridos no sistema de ensino, a presença da língua francesa tinha um destaque mais evidente dada a influência da França em nosso meio cultural e científico.

Ainda assim, o prestígio do ensino e da aprendizagem da língua francesa rapidamente se esvaiu. Depois do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o interesse e a necessidade em se estudar inglês cresceram bastante, sobretudo por causa da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos. A língua inglesa passa, dessa maneira, a ter um prestígio que antes fora da língua francesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 também colaborou para a ausência do ensino de francês nas escolas, uma vez que ela determinou a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Para Chagas (1979), a LDB de 1961 apenas concretizou o que já acontecia na prática: as línguas estrangeiras foram excluídas do currículo obrigatório, visto que eram vistas como disciplinas “complementares” ou “optativas”.

Os reflexos do posicionamento do ensino de línguas estrangeiras em segundo plano nos currículos escolares são sentidos até nos dias de hoje, a saber: os alunos tendem a sair do ensino médio sem dominar nem mesmo a competência de leitura em língua estrangeira, e esta segue sendo compreendida como um “apêndice” da formação do aluno, dada a sua reduzida carga horária no currículo obrigatório da escola básica.

No ano de 1976, houve um resgate parcial do ensino de língua estrangeira moderna na escola de 2º grau, graças à Resolução 58/76. Em seu artigo 1º, afirma-se que “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, 1976).

Com a chegada da Constituição de 1988, cria-se uma nova LDB, em 1996. Baseada no princípio universal do direito à educação para todos, determinando-se a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano). A LDB de 1996 deixou a cargo da comunidade escolar a escolha da língua a ser ensinada, valorizando, dessa forma, a autonomia e especificidades culturais do nosso Brasil pluricultural. Mas, na maioria das escolas, a única língua ofertada era a inglesa, possivelmente ainda reflexos das políticas de ensino anteriores.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de identificar problemas de cada campo do saber e apontar caminhos metodológicos destacados por professores das diversas regiões do país (PICANÇO, 2009). Os PCN

sustentam que:

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

Ou seja, a partir dos PCN, há um enaltecimento do ensino das línguas estrangeiras, visto que há uma preocupação formativa com o aluno que está inserido em uma sociedade plural em constante construção. Nessa perspectiva, os PCN defendem que a língua estrangeira é parte constitutiva da formação cidadã, através da reflexão sobre a realidade social, política e cultural.

Com a Lei nº 11.161, de 2005, o ensino de língua espanhola no ensino médio passa a ser obrigatório tanto nas escolas públicas como nas privadas. O significativo aumento das relações comerciais entre o nosso país e países latino-americanos hispanófonos nos faz crer que houve um interesse sobretudo político e econômico em difundir o ensino e aprendizagem do espanhol.

Segundo Picanço (2009), muitas escolas passaram a oferecer o espanhol como uma segunda opção de língua estrangeira — na maioria dos casos, a primeira opção seguiu sendo a inglesa. As escolas tiveram até 2011 para se adaptarem à nova obrigatoriedade. Mas, tal lei foi anulada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, posteriormente transformada na Lei de Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415). De acordo com esta atual lei, as escolas devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, e a partir do Ensino Médio podem incluir uma segunda língua estrangeira em caráter optativo, e preferencialmente que seja a língua espanhola. Observamos o total apagamento não apenas do francês dos currículos, como praticamente também das outras línguas estrangeiras.

Finalmente, chegamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Trata-se de um documento normativo que estabelece quais conhecimentos são considerados essenciais para os alunos. As instituições de ensino têm até o presente ano (2020) para se adaptar às novas regulamentações, sendo a que mais nos interessa neste estudo a que torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. Em outras palavras, significa dizer que a partir de então o ensino de línguas estrangeiras nas escolas básicas fica limitado ao ensino da língua inglesa, **não** cabendo mais à comunidade escolar ponderar e decidir sobre qual seria a língua estrangeira mais relevante para os seus alunos.

A Base estipula quais conteúdos devem ser ensinados para todos os alunos do ensino regular no Brasil, desconsiderando o lugar onde moram ou estudam, seja para a rede pública como para a particular. Segundo a BNCC, visa-se diminuir as desigualdades no ensino, possibilitando a todos a mesma oportunidade de aprender aquilo que é considerado essencial. No entanto, é necessário que façamos algumas indagações sobre esse objetivo: Essencial para quem? De acordo com que ponto de vista? Pensamos que as imposições do documento tendem a gerar uma uniformização curricular, como se as necessidades de aprendizagem dos alunos fossem iguais, independentemente dos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem. Ou seja, há um apagamento da pluralidade cultural e histórica, que é bastante vasta em nosso extenso território nacional. Acreditamos que com a obrigatoriedade do ensino de inglês, cada vez menos outras línguas estrangeiras serão ofertadas, dado que elas teriam que ser oferecidas em caráter optativo.

Perguntamo-nos, assim, onde fica a valorização da diversidade linguística. O monolingüismo defendido pela Base tende a desconsiderar os vários processos identitários e afetivos que as comunidades escolares poderiam desenvolver com o ensino e a aprendizagem de outra(s) língua(s) estrangeira(s).

Nesse sentido, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) se posicionou por meio de uma nota em repúdio à Medida Provisória 746, ainda em 2016, colocando-se contrariamente à determinação do ensino obrigatório da língua inglesa nas escolas. A ALAB alegou que a escolha da língua deveria caber à escola, afinal, tal decisão deveria ser fundamentada nas questões culturais, sociais e históricas específicas a cada comunidade escolar das mais diversas regiões no nosso país:

Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) línguas adicionais a serem

ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, a imposição de oferta da língua inglesa desrespeita o multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira (SZUNDY ET AL., 2016).

Salientamos, ademais, a contradição interna existente na própria BNCC, tendo em vista que o documento nos fornece argumentos para questionar a regulamentação do inglês como língua obrigatória quando traz em uma das competências gerais a valorização da diversidade de saberes e de vivências culturais para que os alunos possam escolher seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O poder de escolha de qual língua estrangeira ensinar pela escola — defendida pela LDB de 1996, no artigo 26: “[...] será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996) — foi então extinta, desligando, assim, a escola da comunidade em que está inserida. Desconsiderando-se se a cultura da comunidade é de origem quilombola, alemã, italiana, indígena, francesa etc., a língua a ser ensinada será compulsoriamente a inglesa.

Perante esse percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, observamos como o FLE, que viveu um momento de auge, passou a ficar esquecido da educação básica e, de maneira consecutiva, de outros contextos educacionais, vemos que essa língua foi perdendo espaço ao longo do tempo. Exemplo disso é sua ausência no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), promovido pelo Ministério da Educação, em que os alunos só possuem a opção de escolher entre o inglês e o espanhol, o que é completamente compreensivo tendo em vista que são essas as línguas estrangeiras dominantes nos currículos escolares.

Nesse sentido, podemos imaginar como os cursos de licenciatura em Letras-Francês dificilmente serão escolhidos pelos concluintes do ensino médio, que raramente tiveram acesso ao estudo da língua francesa. Acreditamos que a ausência da língua francesa nas escolas básicas tende a influenciar a não escolha pelo curso superior de Letras-Francês. Vejamos, na sequência, outras adversidades encontradas nessa formação.

Situação atual da formação dos docentes de línguas estrangeiras

Os cursos de licenciatura em Letras foram fundados durante a década de 30 no Brasil, isso significa dizer que eles ainda não completaram nem 100 anos de existência. Do ponto de vista histórico, tais cursos podem ser considerados recentes. Durante esse tempo, as licenciaturas experimentaram, e seguem experimentando, diversas mudanças, afinal, é preciso que acompanhem as transformações e necessidades educacionais da sociedade.

De acordo com Gatti (2010, p. 1357), ainda que mudanças parciais na formação docente tenham ocorrido graças às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002),

[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

Dessa maneira, fica claro que há formações que possuem um currículo que privilegia mais os conteúdos disciplinares do que a formação pedagógica, alguns aspectos que tantos pesquisadores vêm discutindo por anos seguem em alguns cursos de licenciatura sem solução definitiva, tais como: modelo 3+1⁴; desarticulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos;

4 Cursos de licenciatura com 3 anos destinados para os conhecimentos teóricos e 1 ano destinado aos conhecimentos didático-pedagógicos. Esse modelo de curso corrobora com uma desarticulação entre

dicotomia⁵ entre o cursos de licenciatura e bacharelado; desarticulação entre as faculdades de Letras e as redes de ensino que acolhem os futuros docentes. Segundo Correa (2014), é preciso que ocorra o rompimento da hegemonia de padrões considerados tradicionais e conservadores nos currículos dos cursos de licenciatura. É necessário que eles sejam, assim, mais funcionais, flexíveis e diversos.

Nesse aspecto, valorizar a docência e cuidar da formação de professores é imperativo para que haja uma educação básica de qualidade, afinal, sem formação de professores de qualidade, o ensino seguirá sendo precário e um círculo vicioso fica perpetuado. Para Nóvoa (2016), a universidade tomar para si a responsabilidade e compromisso é a melhor maneira de quebrar esse ciclo, ou seja, fortalecer a formação docente é um caminho possível para se melhorar os índices educacionais em nosso país.

No entanto, se a formação docente já era encarada como frágil, com a recente, preocupante e questionável Lei nº 13.415, de 2017, o quadro fica ainda mais agravado. Tal lei diz respeito à possibilidade de outros profissionais atuarem como professores, mesmo não sendo formados em cursos de licenciaturas:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

Ou seja, essa lei tende a precarizar ainda mais a profissão docente, fragilizando a especificidade profissional dos professores. Se, de maneira geral, a formação docente é vista como um acessório, sendo possível de ser dispensada, para o caso da formação de professor de línguas essa visão distorcida ganha ainda mais força.

Ainda acredita-se que para ensinar uma língua estrangeira basta dominá-la, ou seja, de acordo com esse ponto de vista, após um período de intercâmbio num país francófono, por exemplo, a pessoa estaria apta a ensinar a língua francesa. No entanto, ser professor exige conhecimentos específicos que vão muito além do conhecimento teórico da matéria a ser ensinada.

Uma forma de defendermos a formação docente é compreendermos o ensino como trabalho (MACHADO, 2004), isto é, ao entendermos que o ensino deve ser visto como um trabalho que requer uma formação específica para a sua execução. Ampliar a noção de docência e observar além do óbvio esperado da atividade educacional é tentar compreender as plurais dimensões existentes no trabalho do professor, visto que

ensinar é agir, [...] é interferir no percurso educacional do outro; influenciar; lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva. [...] Ensinar é, igualmente, apropriar-se de instrumentos que medeiam as nossas ações em sala de aula, tais como projetos político-pedagógicos, planos de cursos e de aula, livros didáticos, regimentos escolares etc. Como atividade dialógica e dinâmica, o agir, pautado em razões, intenções e recursos, confere à atividade de ensino o valor de trabalho (MEDRADO, 2011, p. 31)

Especificamente para a formação do professor de línguas estrangeiras, De Miller (2013) afirma que atualmente o objetivo é formar um docente que seja crítico, reflexivo e ético, ou seja, o licenciando deve analisar a sua própria formação, para compreendê-la melhor e poder melhor atuar e se empoderar dos diversos aspectos que a constituem. Apesar disso, de maneira contraditória, De Miller (2013) alega que poderes públicos e privados ainda seguem aplicando “receitas prontas” para formar professores, ao invés de proporcionar espaços reais de reflexões sobre a formação

os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos.

5 O que pode gerar uma desvinculação entre o “ser professor” e o “ser pesquisador”, mas, na realidade a qualidade da formação docente vincula-se em ambas as características (GUEDES E FERREIRA, 2002).

docente, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Advogamos, assim, para que a profissão do docente de línguas estrangeiras seja visto como um ofício, não como uma semiprofissão, como muitas vezes é encarada pela sociedade. O curso de licenciatura em Letras deve ser levado a sério não apenas pelos licenciandos, mas também pelos professores universitários (que devem assumir sua responsabilidade como formadores de futuros professores) e sobretudo pelos governantes. Tal formação leva o discente a se tornar mais preparado para os desafios que o seu trabalho irá exigir dele, lhe tornará mais crítico para compreender a enorme lacuna existente entre as suas condições de trabalho, o seu tempo de formação e o seu reconhecimento pela sociedade. O curso de licenciatura pode prover as bases para que o licenciando alicerce os conhecimentos pedagógicos específicos para sua atuação profissional, além de torná-lo hábil em, tendo embasamento teórico firme, refletir sobre suas próprias atitudes docentes e ter segurança de suas tomadas de decisões didáticas.

Todavia, aparentemente não é interesse do governo fortalecer e valorizar a formação docente. Em setembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação começou a discutir as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, após um trâmite acelerado no Conselho, o documento foi aprovado às pressas em novembro de 2019. As novas Diretrizes receberam diversas sugestões de modificações e críticas de especialistas da área educacional, as quais foram ignoradas. As instituições de ensino superior têm 2 anos para se adequarem à nova regulamentação.

Dentre diversas mudanças trazidas no documento, há a proposta de carga horária mínima de 3.200 horas, durante 4 anos, para os cursos de licenciatura, divididas da seguinte forma: 800 horas de base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação; 1.600 horas de conteúdos específicos das áreas e componentes curriculares; e 800 horas de práticas pedagógicas (400 horas de estágio em escolas e 400 horas em práticas nos componentes curriculares). Observamos que a proposta das novas diretrizes tem uma ênfase nas práticas como componente curricular, além de prever uma parte do curso de licenciatura destinada para a BNCC, com competências que se almejam ao professor formado, no contexto de conhecimentos, práticas e engajamento profissionais.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação publicou um texto (ANPED, 2019) colocando-se contra às novas Diretrizes, com a justificativa que elas subordinam a formação de professores à BNCC, trazendo um caráter restrito, pragmático, homogeneizador e instrumental para a formação docente, com a prática dissociada da teoria, o que resulta num processo formativo prescritivo.

Nesse sentido, a Associação alega que focar a formação docente na BNCC é um enorme reducionismo da complexidade inerente da construção de um professor, além de desconsiderar a autonomia intelectual e o papel de investigador do futuro docente:

[...] essa forma de conceber a formação de professores desconsidera que cabe ao professor intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis. É justamente por isso que o professor precisa de uma formação vinculada a [sic] pesquisa, que lhe prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduz à prática, à atividade dentro da sala de aula; uma formação que o prepare para uma análise crítica de sua prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas a formação voltada para um [sic] cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias. O que está posto é um reducionismo da prática pedagógica e, se os resultados das pesquisas até aqui desenvolvidas estiverem certos, esse reducionismo coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional. O Parecer não reconhece

o professor como alguém que toma decisões curriculares, as quais não se restringem apenas a questões de forma/metodológica (ANPED, 2019).

Consideramos que formatar e engessar o currículo de formação docente, ao seguir padrões de uma base nacional única, pautada em competências e habilidades fixas, pode trazer consequências desastrosas para a formação docente, e conseqüentemente, para a educação em nosso país, afinal, conceber uma escola que limita os conhecimentos é um caminho de impedimento de formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Considerações Finais

Este texto visou fazer um breve percurso histórico por meio das políticas de ensino do FLE em nosso país para tentar compreender a atual situação em que o ensino dessa língua encontra-se. Vimos como, ao longo do tempo, diversas mudanças foram ocorrendo e como o contexto histórico-cultural influencia diretamente nas decisões curriculares.

Observamos, também, através de decisões e mudanças legislativas, como a formação docente não é algo que vem sendo priorizada pelas políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham consciência da dimensão política em que seu ofício encontra-se alicerçado. É através de uma postura reflexiva, a partir de uma atitude permanentemente de questionamentos, que podemos sobrepujar documentos e atitudes governamentais que diminuem a importância do trabalho docente.

Assim, fazer pesquisa nesse campo de saber é atentar-se para a complexidade da formação docente, é levar em consideração diversos aspectos sócio-históricos, políticos e culturais da formação do sujeito professor, visto que a prática exercida pelo professor é situada, assim como seus aspectos identitários pessoais e profissionais.

Defendemos a necessidade de que mais pesquisas no âmbito educacional ocorram para que a profissão docente se fortaleça, tenha mais reconhecimento, para que a formação nas universidades seja de qualidade. Esperamos que a concepção de professor como um simples transmissor de conhecimento seja ultrapassada e que a educação seja entendida como formadora de cidadãos inseridos na nossa preocupada e preocupados com os princípios que nos devem reger: participatividade, solidariedade, pluralidade, representatividade.

Referências

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada: posição da anped sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BALASSIANO, A. L. G.. Liceu francês do Rio de Janeiro: constituição e criação de um projeto franco-brasileiro. In: BALASSIANO, A. L. G. ; FARIA, L. (orgs.). **Caminhos da Educação franco-brasileira: memórias e identidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 57-68.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 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, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC, 2018**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais, **2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Resolução CNE/CES n. 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. **Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976**, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (atualidades pedagógicas; v. 68).

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 19-35.

DE MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 4, 2002, Natal. Anais ... Natal: [S.l.], 2002. p. 1-10. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

HELB. **Linha do Tempo**. Página eletrônica: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da LA. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 21-36.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura: entrevista. [8 de novembro, 2016]. São Paulo: Editora segmento. **Revista educação**. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>> Acesso em: 27 fev. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PICANÇO, D. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 15, p. 34-55, 2009.

SANTIAGO, S. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11–25, jul./dez. 2009.

SOUZA E SOUZA, L. S. Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória do Ensino de Línguas no Brasil. **Revista HELB**, Ano 6, no. 6. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 27 fev. 2020.

SZUNDY, P. T. C.; et al. **Nota de Repúdio à MP 746**. 2016. Disponível em: <<https://alab.org.br/blog/2016/10/05/nota-de-repudio-a-mp-746/>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.