

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL: HISTÓRICO, AVANÇOS E DESAFIOS

Elidi Preciliana Pavanelli<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discorre sobre a formação inicial de professores de línguas no Brasil em uma perspectiva histórica e crítica. O percurso é retomado desde as Escolas Normais do século XIX até a consolidação dos cursos de Letras e licenciaturas, destacando a influência das reformas educacionais e políticas públicas na constituição da identidade docente. A inserção da Linguística nos currículos, a partir da década de 1960, representou um marco na passagem de um modelo literário-normativo para uma abordagem científica da língua. Entre os avanços estão a ampliação do acesso ao ensino superior, a valorização dos multiletramentos e a incorporação de debates sobre diversidade e tecnologias. Contudo, persistem desafios, como a fragmentação curricular, a precarização da carreira e as tensões em torno da BNCC e da BNC-Formação. Defende-se, assim, uma abordagem integradora que articule teoria, prática e criticidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de línguas. Licenciaturas.

## FORMACIÓN DE PROFESORES DE IDIOMAS PREVIA AL EMPLEO EN BRASIL: HISTORIA, AVANCES Y DESAFÍOS

**RESUMEN:** Este artículo analiza la formación inicial de profesores de idiomas en Brasil desde una perspectiva histórica y crítica. Traza su trayectoria desde las Escuelas Normales del siglo XIX hasta la consolidación de los programas y títulos de grado en Lengua y Literatura, destacando la influencia de las reformas educativas y las políticas públicas en el desarrollo de la identidad docente. La inclusión de la Lingüística en el currículo, a partir de la década de 1960, representó un hito en la transición de un modelo literario-normativo a un enfoque científico de la lengua. Los avances incluyen la ampliación del acceso a la educación superior, la valoración de las multialfabetizaciones y la incorporación de debates sobre diversidad y tecnología. Sin embargo, persisten desafíos como la fragmentación curricular, la inestabilidad profesional y las tensiones en torno al BNCC (Marco Nacional para el Aprendizaje de Idiomas) y la Formación BNC. Por lo tanto, se aboga por un enfoque integrador que combina teoría, práctica y pensamiento crítico.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Enseñanza de idiomas. Grados.

### Introdução

A formação de professores no Brasil constitui um campo marcado por tensões históricas, conquistas e desafios que se renovam ao longo do tempo. Desde a criação das Escolas Normais, no século XIX, passando pela consolidação das licenciaturas no século XX, a profissionalização docente tem se configurado como eixo fundamental das políticas educacionais e das discussões

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMT. Professora efetiva de Língua Portuguesa da Seduc/MT. Orientadora de TCC da DEAD/UAB Curso de Letras/Espanhol. E-mail: [elidipavanelli@gmail.com](mailto:elidipavanelli@gmail.com)

acadêmicas (Saviani, 2009). Mais recentemente, a formação de professores de línguas ganhou centralidade nos debates da Linguística Aplicada, sendo reconhecida como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem e sobre a constituição do próprio papel do professor na sociedade contemporânea (Celani, 2009; Moita Lopes, 2006).

Partindo dessa perspectiva, este texto tem como objetivo discutir a formação inicial de professores de línguas no Brasil, situando-a em um panorama histórico mais amplo e analisando as contribuições teóricas que orientam esse campo de investigação. Parte-se de uma contextualização sobre a trajetória da formação docente no país, destacando a passagem das Escolas Normais para os cursos de licenciatura, até chegar às políticas recentes que impactam diretamente a formação inicial. Em seguida, são apresentadas perspectivas teóricas de autores nacionais e internacionais que problematizam o ensino de línguas como prática social, comunicativa e crítica (Leffa, 2001; Almeida Filho, 1993; Kleiman, 1995; Kumaravadivelu, 2003). Por fim, discutem-se conquistas e desafios que ainda permeiam esse processo, com especial atenção à necessidade de superar a fragmentação curricular e valorizar a docência como profissão essencial para a transformação social.

### **A profissionalização do professor no Brasil**

A formação docente tem raízes históricas que antecedem a institucionalização da educação, remontando a práticas de transmissão de saberes em civilizações antigas, como os escribas egípcios e os mestres romanos. Na Idade Média, o conhecimento ficou sob domínio da Igreja até a criação das universidades. No Brasil, a educação foi inicialmente conduzida pelos jesuítas, sendo reorganizada após sua expulsão no século XVIII. O marco da profissionalização docente ocorreu com a criação da primeira escola normal em Niterói (1835), após a lei de 1827 que regulamentou o ensino primário.

Segundo Saviani (2009), as escolas normais predominaram por mais de um século até a criação dos institutos de educação na década de 1930, os quais integravam ensino, pesquisa e prática pedagógica. Esse modelo foi substituído pelo “esquema 3+1”, difundido após 1939, que dividia os cursos de licenciatura em três anos de formação específica e um de formação didática, mas que acabou afastando a docência da pesquisa.

A partir da década de 1990, como apontam Deimling e Reali (2017), a formação docente foi impactada por recomendações de organismos internacionais, cujas orientações resultaram em reformas alinhadas às demandas do capital. Esse processo culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que, embora representasse um

marco regulatório, manteve diretrizes minimalistas e pouco comprometidas com a valorização da carreira docente.

### **A formação de professores de línguas no Brasil**

A formação de professores de línguas no Brasil ganha densidade com a criação dos primeiros cursos de Letras nas décadas de 1930 e 1940. Inspirados no modelo europeu, sobretudo francês, esses cursos priorizavam a filologia, a literatura clássica e a formação humanística, como no caso da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade Federal do Paraná (1938) (Fiorin, 2006; Uchôa, 2021). Nesse período, a prática docente ainda não se constituía como eixo central: a ênfase recaía sobre a formação de uma elite intelectual.

A virada para uma perspectiva mais científica ocorreu com a introdução da Linguística nos currículos. Em 1948, a disciplina passou a ser ofertada em cursos de Letras Clássicas, e em 1958 expandiu-se para outras habilitações, consolidando-se com o Parecer CFE 283/1962, que tornou a Linguística obrigatória no currículo mínimo (Rosa, 2021). Essa mudança foi fundamental para deslocar o ensino de línguas de um paradigma literário e normativo para uma abordagem que reconhecia a língua como objeto de estudo científico.

Nos anos 1960 e 1970, a expansão universitária e a Reforma de 1968 reconfiguraram os cursos, criando institutos de Letras, diversificando habilitações (Português, Inglês, Francês, Latim, Tradução, entre outras) e institucionalizando a pós-graduação em Linguística e Letras. Esse período consolidou a distinção entre a licenciatura simples e a dupla habilitação, ao mesmo tempo em que a licenciatura curta buscava suprir rapidamente a falta de professores, especialmente no ensino fundamental (Leffa, 2008).

Na leitura de Celani (2001), esse processo foi marcado por uma forte tensão entre teoria e prática, já que a formação privilegiava o acúmulo de conhecimento linguístico e literário em detrimento de uma reflexão crítica sobre a sala de aula. Do mesmo modo, Almeida Filho (1993) destacou que os cursos formavam mais “conhecedores da língua” do que “professores de línguas”, o que evidencia uma lacuna na preparação didático-pedagógica.

A partir dos anos 1980 e 1990, emergiram novas discussões no campo da Linguística Aplicada, que problematizaram o caráter instrumental e descontextualizado da formação docente. Autores como Kleiman (1995) e Moita Lopes (2002) ressaltaram a importância de considerar práticas discursivas, letramentos e diversidade sociocultural no ensino de línguas. Nesse sentido, a formação de professores passou a ser concebida não apenas como domínio de

conteúdos, mas como prática social situada, exigindo engajamento crítico e reflexão sobre as condições de ensino.

Essa trajetória evidencia que, embora a formação tenha alcançado conquistas importantes, como o reconhecimento científico da Linguística e a ampliação do acesso ao ensino superior, ainda persiste o desafio de integrar, de forma consistente, teoria, prática e crítica social na formação do professor de línguas.

### **Perspectivas teóricas da formação inicial de professores de línguas**

No caso específico dos cursos de Letras, a formação de professores de línguas no Brasil passou por diferentes orientações teórico-metodológicas. Inicialmente centrados em abordagens tradicionais, como o ensino de gramática e tradução, esses cursos foram se transformando à medida que novas concepções de ensino de línguas, como as abordagens comunicativas e, mais recentemente, os multiletramentos e perspectivas críticas, foram sendo incorporadas.

A formação inicial de professores de línguas no Brasil tem se consolidado como um campo de investigação central na Linguística Aplicada, especialmente a partir das últimas décadas do século XX. Pioneira nesse debate, Celani (2009) destacou a necessidade de compreender a formação do docente de línguas como um processo complexo, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos linguísticos e envolve dimensões culturais, sociais e identitárias. Suas contribuições foram fundamentais para estabelecer a Linguística Aplicada como espaço de reflexão crítica sobre ensino-aprendizagem e formação de professores.

Nesse mesmo horizonte, Leffa (2001, 2008) evidencia que a formação do docente de línguas, no Brasil, percorreu um caminho marcado pela tensão entre modelos prescritivos de ensino e abordagens mais reflexivas, situadas na realidade do professor e do aluno. O autor enfatiza a importância de articular teoria e prática, criticando tanto a fragmentação curricular quanto a ausência de diálogo efetivo entre universidade e escola.

A discussão sobre a necessidade de um professor reflexivo e comunicativo também se faz presente em Almeida Filho (1993), que relaciona a formação inicial à adoção de uma visão comunicativa do ensino de línguas. Para o autor, a formação docente deve capacitar futuros professores a desenvolverem práticas pedagógicas que priorizem o uso real da língua, favorecendo a interação e a construção de sentidos. Nesse rumo, Kleiman (1995, 2008), que insere a noção de letramento no campo da formação docente, entendendo o ensino de línguas como prática social situada. Essa concepção desloca o foco de habilidades linguísticas isoladas

para a compreensão dos usos da linguagem em contextos de circulação social e cultural, fortalecendo o papel do professor como mediador crítico.

Na mesma direção, Moita Lopes (2006, 2013) contribui ao propor que a formação inicial de professores de línguas seja compreendida como espaço de constituição de práticas sociais e identitárias. Para ele, o ensino de línguas não pode ser desvinculado das relações de poder, das questões de diversidade e das transformações socioculturais contemporâneas, sendo papel do professor desenvolver uma postura crítica diante de tais desafios.

No cenário internacional, Kumaravadivelu (2003) questiona os limites da abordagem baseada em métodos e propõe a pedagogia pós-método, que enfatiza a autonomia do professor na construção de sua prática pedagógica, em diálogo com os contextos locais. Essa perspectiva amplia a compreensão da formação inicial de professores de línguas ao reconhecer que não há soluções universais, mas sim a necessidade de formação que prepare o docente para agir de forma crítica e situada.

Assim, a formação inicial de professores de línguas configura-se como um campo plural, que transita entre abordagens comunicativas, reflexivas e críticas, articulando-se com demandas sociais, políticas e culturais. Os estudos dos autores citados demonstram a riqueza teórica que fundamenta esse campo e os desafios que permanecem para consolidar uma formação docente capaz de responder às complexidades do ensino de línguas no século XXI.

### **Avanços e desafio na formação inicial de professores de línguas**

Entre as principais conquistas da formação inicial de professores de línguas no Brasil, destaca-se a ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionada pela criação de universidades federais e programas de incentivo à formação docente. Essa expansão, vinculada a políticas públicas voltadas à democratização da educação, possibilitou maior inserção de futuros professores em cursos de licenciatura. Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) consolidou-se como marco regulatório, ao estabelecer a obrigatoriedade da formação docente em nível superior, reforçando o papel da universidade na preparação profissional. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) fortaleceram a articulação entre teoria e prática, ampliando a ênfase na formação crítica e reflexiva (Freire, 1996; Nóvoa, 2009).

Nesse contexto, a valorização da prática reflexiva passou a se configurar como eixo estruturante. Como aponta Celani (2009, p. 16), a reflexão sobre a prática constitui condição fundamental para a constituição do professor de línguas como profissional autônomo e crítico.

Essa perspectiva encontra eco em Almeida Filho (1993), ao enfatizar que a formação docente deve integrar língua, cultura e prática, com base em dimensões comunicativas. Nessa linha, Leffa (2001, p. 335) observa que a formação do professor de línguas não pode prescindir de uma base sólida que articule conhecimento teórico, prática e compromisso social. Assim, observa-se um deslocamento importante da formação meramente técnica para um processo que comprehende o professor como sujeito ativo e reflexivo.

Outro avanço refere-se à incorporação de debates contemporâneos nas licenciaturas. Questões relacionadas à diversidade cultural, inclusão, gênero, sexualidade, multiletramentos e tecnologias digitais têm ampliado o escopo da formação docente, alinhando-a às transformações sociais e educacionais do século XXI (Kleiman, 2008; Moita Lopes, 2006).

Apesar desses avanços, os desafios persistem e se entrelaçam às conquistas. A precarização da carreira docente e a desvalorização social do magistério ainda afetam a atratividade dos cursos de licenciatura, dificultando a permanência de alunos e a consolidação de uma formação sólida. Paralelamente, a fragmentação curricular, sobretudo nas licenciaturas em Letras, compromete a integração entre teoria e prática, configurando um obstáculo à constituição de uma identidade profissional consistente.

As reformas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) e a BNC-Formação (Brasil, 2018b), trouxeram novas tensões ao prescrever competências e habilidades que, em alguns casos, não dialogam com a complexidade inerente ao ensino de línguas. Saviani (2009) explica que há algum tempo a formação docente tem sido marcada pela tensão entre dois modelos: um centrado nos conteúdos culturais e cognitivos e outro voltado aos aspectos pedagógicos e didáticos. Embora ambos sejam indispensáveis, a dificuldade reside em articulá-los equilibradamente, já que muitas vezes a formação privilegia um em detrimento do outro (Saviani, 2009, p. 151).

Essa tensão é corroborada por Tardif (2002), que identifica diferentes saberes que sustentam o trabalho docente — desde os adquiridos na formação profissional até os saberes experienciais construídos na prática. O desafio é, portanto, desenvolver todos esses saberes de forma integrada, algo ainda pouco consolidado nas licenciaturas. Nesse sentido, Gatti e Barretto (2009) observam que essa fragmentação é menos evidente nos cursos de Pedagogia, devido à sua tradição vinculada ao magistério e à prática pedagógica, mas permanece como problema recorrente em outras licenciaturas, como Letras.

Portanto, embora os avanços da formação inicial de professores de línguas sejam inegáveis, com maior acesso, normativas mais sólidas e abertura a debates contemporâneos,

ainda persistem dilemas estruturais. O desafio central consiste em consolidar uma formação que não apenas responda às demandas legais e sociais, mas que também promova a integração entre teoria, prática, criticidade e compromisso social, preparando o professor de línguas para enfrentar os múltiplos cenários da educação contemporânea.

### **Considerações finais**

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a formação inicial de professores de línguas no Brasil é resultado de um processo histórico permeado por disputas políticas, tensões teóricas e desafios institucionais. Se, por um lado, houve avanços significativos, como a ampliação do acesso ao ensino superior, a valorização da prática reflexiva e a inserção de debates contemporâneos nas licenciaturas, por outro, persistem problemas estruturais, entre eles a desvalorização social do magistério, a fragmentação entre teoria e prática e as tensões trazidas por políticas educacionais que nem sempre dialogam com a complexidade do ensino de línguas.

As contribuições de autores como Celani (2001, 2009), Leffa (2008), Almeida Filho (1993), Kleiman (2008), Moita Lopes (2006) e Kumaravadivelu (2003) demonstram que a formação de professores de línguas deve ser concebida de forma crítica, comunicativa e situada, articulando conhecimentos linguísticos, pedagógicos e sociais. Trata-se de um campo que exige constante renovação teórica e metodológica, em sintonia com as demandas de uma sociedade em transformação. Assim, conclui-se que a formação inicial de professores de línguas não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, mas deve preparar o futuro docente para agir como mediador crítico, capaz de integrar múltiplos letramentos e responder aos desafios da contemporaneidade.

### **Referências**

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018b.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Formação de professores de línguas: passado, presente e futuro.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p373-402, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Profissionalização do professor de línguas: o papel da Linguística Aplicada.** In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente.** Educação em Revista. 2017 <https://doi.org/10.1590/0102-4698143999>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORIN, José Luiz. **História do Curso de Letras da USP.** São Paulo: Humanitas, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching.** New Haven: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 133-152, 2001.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e futuro.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 13-34, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de professores: questões e possibilidades.** Campinas: Pontes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 11-23, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola, 2013.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 123-145, jan./abr. 2009.

ROSA, Maria Carlota. **A história da linguística no Brasil: um olhar para a formação.** DELTA, v. 37, n. esp., p. 1-25, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 40, jan/abr 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UCHÔA, Carlos. **História dos cursos de Letras no Brasil: origens e transformações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.