A BNCC DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Flávia Cristina Martins de Oliveira (UFBA)[1]

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento referencial que determina as competências, habilidades e elementos essenciais de aprendizado que todos os alunos devem desenvolver durante o Ensino Básico. Este trabalho ancora-se na pesquisa narrativa para investigar como a BNCC tem sido abordada na formação inicial de estagiários de língua inglesa. Para isto, os objetivos específicos são: a) analisar as narrativas dos estagiários em relação à experiência em escolas públicas; b) desvelar como os estagiários materializam a BNCC de língua inglesa em sua prática pedagógica e: c) identificar desafios para implementar a BNCC durante a experiência de estágio supervisionado. De acordo com as narrativas dos respondentes, os resultados apontam que o estágio supervisionado é considerado momento de aprendizagem e desenvolvimento de suas práticas. A maioria dos participantes organiza o planejamento, planos de aula e prática pedagógica de acordo com os pressupostos da BNCC. Por fim, os desafios encontrados são a falta de alinhamento entre a proposta da BNCC e o planejamento escolar e a falta de engajamento das escolas em relação ao documento.

Palavras-chave: BNCC. Ensino de língua inglesa. Formação de professores. Escolas públicas.

Abstract: The National Common Curricular Base (NCCB) is a referential document that determines the competencies, skills and essential learning elements that all students must develop during Basic Education. This work is based on narrative research to investigate how NCCB has been approached by English pre-service teachers. For this, the specific objectives are: a) to analyze the narratives of pre-service teachers in relation to their experience in public schools; b) reveal how pre-service teachers materialize the NCCB of English language in their pedagogical practice and: c) identify challenges to implementing the NCCB during the teaching practicum experience. According to the narratives of those interviewed in this research, the results indicate that the teaching practicum is considered a moment of learning and development of their practices. The majority of participants organize the planning, lesson plans and pedagogical practice according to the NCCB objectives. Finally, the challenges found are the lack of alignment between the NCCB proposal and school planning and the lack of engagement by schools in relation to the document.

Keywords: NCCB. English language teaching. Teaching practicum. Public schools.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, 2018) é um documento referencial que tem por objetivo garantir a formação básica comum de todos os alunos nas escolas brasileiras. Ela chega para balizar os currículos com os conteúdos essenciais para os sistemas de ensino das redes públicas e privadas do Ensino Básico - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no país.

[1] Doutorado em Língua e Cultura / UFBA. Professora do Instituto de Letras / UFBA, atua na área de Língua Inglesa e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Contato: flaviao@ufba.br

Esse documento começou a ser esboçado em 2014 e a primeira versão foi divulgada em 2015. Nos anos seguintes, houve participação da comunidade para a construção da segunda versão, e finalmente em 2017, a terceira e última versão foi homologada com as propostas para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, a terceira versão para o Ensino Médio foi concluída, adicionada ao documento anterior e homologada.

A partir de sua homologação, toda a comunidade escolar, alunos, professores, coordenadores e diretores precisa se adaptar à BNCC, assim como as universidades que preparam os futuros profissionais durante a formação inicial. Este trabalho tem como objetivo investigar este último lócus, ou seja, a formação inicial dos professores de língua inglesa [2]. Esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública da Bahia com dez respondentes, alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa.

A pesquisa se ancora na pesquisa narrativa (Clandinin, Connelly, 2015) para descobrir sobre a experiência dos professores em formação nas escolas públicas e seu alinhamento à proposta da BNCC durante a prática pedagógica. Para isto, os objetivos específicos são: a) analisar as narrativas dos estagiários em relação à experiência em escolas públicas; b) desvelar como os estagiários materializam a BNCC de língua inglesa em sua prática pedagógica e: c) identificar desafios para implementar a BNCC durante a experiência de estágio supervisionado.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção faz uma breve contextualização da BNCC e apresenta os objetivos da pesquisa. A segunda seção traz uma discussão sobre proposições e críticas da BNCC de forma geral, e alguns aspectos da BNCC de língua inglesa. A terceira seção apresenta a metologia utilizada neste trabalho. Já a quarta seção apresenta o contexto, perfil dos participantes, o instrumento da pesquisa e a análise das narrativas dos professores em formação. Por fim, as considerações finais trazem algumas reflexões sobre os achados da pesquisa.

2. Proposições e críticas sobre a BNCC

A BNCC é um documento referencial, de caráter normativo, que determina as competências gerais e específicas, habilidades e elementos essenciais de aprendizado que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa do Ensino Básico. O documento tem como uma de suas pedras angulares a educação integral, com foco na interdisciplinaridade, promovendo a educação holística do aluno.

[2] Este trabalho possui aprovação do Comitê de Ética. Todas as informações podem ser averiguadas através do protocolo número 6.517.081.

De fato, este documento surge para atualizar as discussões do mundo contemporâneo e globalizado. Agora é necessário que os professores reflitam sobre as competências que precisam desenvolver em seus alunos para selecionar o conteúdo. Porém, há questionamentos em relação ao caráter normatizador e homogeneizador do documento. No que tange à disciplina de língua inglesa, alguns linguistas sinalizam falta de clareza de alguns conceitos abordados, tais como inglês como língua franca (Jenkins, 2007; Siqueira, 2011; Seidelholfer, 2011) e multiletramentos (Cope, Kalantzis, 2009; Rojo, 2013). Além disso, apesar de a BNCC defender um ensino mais integral, há pesquisas que discutem a organização da disciplina de língua inglesa, pois ela possui um caráter estruturalista e estanque.

A escolha por competências, fio condutor de todo o documento, tem trazido debates entre vários estudiosos. A BNCC abandona propostas consagradas na área da educação que promovem um ensino mais construtivista (Rajagopalan, 2022), como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e estabelece uma agenda de viés mercadológico e neoliberal. Esta mudança configura a educação como uma preparação para o mundo do trabalho, suplantando aspectos relevantes para a formação dos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Gerhardt e Amorim (2022, p. 21) argumentam que a estrutura do documento:

> [...] penetra nas percepções de mundo que são hegemônicas na contemporaneidade, por que são elas que regem os princípios da BNCC. Em particular, é denunciada a natureza neoliberal da BNCC, que inclui entre seus pressupostos a noção de competência, dissecada em três capítulos, cada qual examinando uma faceta do conceito e atrelando-o à construção de uma subjetividade contemporânea da qual a BNCC é parte ativa.

Nesta mesma esteira de pensamento, Rosa, Siqueira e Duboc (2023) fazem uma reflexão sobre as razões que levaram os redatores deste documento a optar pelas competências em detrimento a outras abordagens de ensino. Os autores pontuam o interesse do governo brasileiro em alinhar a educação com a agenda 2030 da ONU. Ou seja, uma preocupação política e mercadológica, voltada ao capitalismo:

> A adoção do enfoque em competências reflete o que é praticado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O diálogo com o que preconizam tais organismos demonstra uma preocupação com uma agenda internacional para a educação, reafirmado pelo seu alinhamento com a Agenda 2030 da ONU. (Rosa, Siqueira, Duboc, 2023, p. 13)

No caso da língua inglesa, especificamente, ainda há um agravante, a inserção do inglês como língua franca na última versão do documento. Apesar de este conceito estar em evidência e ser bastante estudado entre linguistas (Jenkins, 2007; Siqueira, 2011), a BNCC aborda-o como uma ferramenta para o mundo do trabalho, deixando de lado as benesses que o inglês como língua franca pode proporcionar a falantes não nativos do idioma, tais como a legitimação e o empoderamento do inglês por falantes de outras línguas. Szundy (2022, p. 148, 149) corrobora isso ao afirmar que:

> O status de inglês como língua franca na BNCC parece, portanto, estar a serviço do neoliberalismo – atende ao desenvolvimento de competências e habilidades para que o/a aluno/a se torne um/a empreendedor/a de si mesmo/a, de forma a habilitá-lo a participar desse mundo global sem questionar suas macro e micro estruturas, e como estas operam para manter um grande contingente da população mundial sem acesso às commodities dessa utópica aldeia global.

Não bastando a agenda do documento com interesses políticos, já sinalizada por alguns autores (Szundy, 2022; Rosa, Siqueira, Duboc, 2023), há também críticas em relação ao interesse em ofertar um currículo mínimo para toda a educação brasileira, de forma a homogeneizar os conteúdos (Santana, Kupske, 2020; Santana, 2021). Casali *apud* Rodrigues (2019, p. 1) confirma este fato dizendo que: A principal finalidade da BNCC é dar homogeneidade à organização curricular das escolas de ensino básico para todas poderem acompanhar as diretrizes dos processos educacionais [...]". Considerando-se a extensão do Brasil, de dimensão continental, e com realidades muito distintas, é de se questionar a intencionalidade da BNCC, pois acaba não levando em consideração as marcas culturais, econômicas, políticas e linguísticas de cada região. Fato que pode impactar negativamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, necessidades específicas e regionais podem ser negligenciadas, perpetuando um ensino conteudista, nos moldes da educação bancária.

Além disso, a BNCC tem gerado outros questionamentos entre professores e pesquisadores. Segundo Ribas (2018, p., 1786) atesta, "Alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes, e também ao fim da autonomia docente." Ademais, o documento é criticado por não considerar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais e não mencionar abertamente questões étnico-raciais no ensino. É o que pontuam Rocha e Melo, 2022, p. 261:

> O fato de a BNCC não explicitar a necessidade da discussão aprofundada (que extrapole a questão legal de mencionar grupos minoritários como quilombolas

> e indígenas, [...]) sobre processos de racialização e diversidade de gênero (apenas cita a Constituição, dizendo que ninguém deve ser excluído dos processos educacionais por discriminação de sexo e raça) é preocupante, pois demonstra que o documento valoriza certas vidas e não outras, favorecendo a ordem de indexicalidade que aponta a legitimidade de vidas brancas masculinas heterossexuais.

A BNCC traz pela primeira vez a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas de todo o país, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta mudança favorece os cursos de Letras com licenciatura em inglês e os professores de língua inglesa, porém acaba por hierarquizar as línguas estrangeiras ensinadas no país, tendo um impacto negativo na educação linguística. Essa decisão política invisibiliza o ensino de outras línguas utilizadas dentro e nas fronteiras do país (Ramos, Alvarenga, 2020). Este é mais um aspecto homogeneizador do documento, que a longo prazo pode contribuir para o apagamento de línguas indígenas e do espanhol na educação brasileira. Ademais, foi uma decisão unilateral e abrupta, sem consulta ou diálogo com a sociedade. Sobre isso, Szundy (2022) reitera que:

> Essa mudança autoritária da LDB, de um colonialismo evidente e realizada sem o devido debate com as comunidades escolares e acadêmicas e associações científicas, alija as comunidades locais de escolher ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região. Essa mudança, além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de uso das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papeis fundamentais nas (inter)ações locais (Szundy, 2022, p. 142).

Ainda sobre a disciplina de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC está organizada em cinco eixos que detém as habilidades que o professor deve desenvolver com seus alunos. Os eixos são oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural. Esses eixos não tem sido bem recebidos por professores e linguistas, já que não se alinham ao pressuposto maior do documento, ou seja, o desenvolvimento de competências. Analisando o documento, percebe-se que os cinco eixos apresentam um caráter estanque e prescritivo dos assuntos gramaticais a serem abordados, como corrobora Tílio (2022, p. 15):

> Tal discurso teórico contradiz com o que de fato é proposto na discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada disciplina, para cada ano de escolaridade. Sob os títulos de "unidades temáticas" e "objetos de conhecimento", encontra-se a prescrição de conteúdos obrigatórios, muitos deles de caráter puramente estrutural, a serem abordados.

Para ilustrar a abordagem estrutural feita pela BNCC de língua inglesa, a figura 1 apresenta um trecho de como os conteúdos são organizados no documento. Neste caso, a figura selecionada é do 6º ano do Ensino Fundamental II, mostrando as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelo professor. Além disso, é importante pontuar que todas as habilidades são organizadas por códigos alfanuméricos, o que reforça seu caráter prescritivo:

Figura 1

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	**(EF06LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. **(EF06LI02)** Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*)	**(EF06LI03)** Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	**(EF06LI04)** Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

Fonte: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017, p. 248, 249

O último ponto a ser destacado é que a BNCC preza pela equidade na Educação Básica. Apesar de ser uma proposta louvável, com a intenção de ofertar o mesmo ensino para alunos de escolas públicas e particulares, é necessário entender que a proposta por um currículo que contemple um padrão mínimo de conteúdos não é a pedra filosofal para a solução dos problemas da educação brasileira:

> Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade [...], considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação [...] (Ribas, 2018, p. 1796).

É mister compreender que a engrenagem da educação é movida por fatores políticos, filosóficos, questões de preconceito racial, social, econômico e linguístico. Ela precisa ser considerada de forma holística e ações pontuais não conseguem solucionar problemas

multifatoriais. Contudo, a BNCC ainda assim traz um novo fôlego para a Educação Básica e um viés mais contemporâneo da língua inglesa. Por isso, nesta pesquisa, objetiva-se conhecer como o documento tem sido abordado, trabalhado e implementado durante a formação inicial de professores de língua inglesa.

3. A pesquisa narrativa

Esta é uma pesquisa interpretativista e qualitativa (Pesce, Abreu, 2013), desenvolvida com um grupo de estagiários de Letras em língua inglesa. No período da pesquisa, os respondentes estavam lecionando em escolas públicas de uma cidade no estado da Bahia. Para o ancoramento teórico, optou-se pela pesquisa narrativa (Clandinin, Connelly, 2015). Sendo assim, a geração de dados e a análise foram realizadas através de textos escritos dos participantes.

Na pesquisa narrativa, o pesquisador pode coletar variados materiais, tais como diários, questionários, fotos, áudios, vídeos, entre outros. Ele constrói a pesquisa gradativamente ao longo da coleta e geração dos dados dos respondentes. É um trabalho formativo, desenvolvido como processo e como produto. As narrativas auxiliam os respondentes a reviver, recontar, ressignificar suas experiências profissionais, reconfigurando suas identidades e refletindo sobre seu trabalho como professores em formação.

A geração de dados a partir de narrativas escritas fundamenta-se pelo processo que é mobilizado para a construção do texto. Ao escrever, o sujeito necessita refletir sobre sua história, suas memórias, suas experiências, buscando simbolicamente ressignificar suas vivências (Clandinin, Connelly, 2015; Telles, 2002). Aragão (2008, p. 298) afirma que as narrativas auxiliam "[...] no desenvolvimento da prática e a responsabilidade neste processo contínuo (de ressignificação), evidenciando o valor da reflexão como elemento transformador de experiências [...]".

Já para Labov (1997) apud Paiva (2008, p. 2) narrar é "[...] o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais". A escrita narrativa pode ser materializada de diferentes formas, e a "sequência de orações" mencionada por Labov (1997) pode ser definida como:

> [...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos

> lógicos e cronológicos, etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas [...] (Paiva, 2008, p. 1).

Sabe-se que cada sujeito é único e sua realidade não pode ser igualada ou comparada a dos demais. Isso também reverbera nas escolhas linguísticas dos participantes, pois "A palavra não tem nunca um único sentido [...]" afirma Ornellas (2011, p. 77). Por isso, as variadas realidades dos respondentes fornecem dados singulares e tornam a pesquisa mais humana. Desta forma, pesquisadores narrativos "[...] tentam se familiarizar ao máximo com as tantas e multifacetadas narrativas presentes no campo de pesquisa." E eles têm como objetivo delinear "[...] possíveis encontros e ligações entre elas" (Clandinin, Connelly, 2015, p. 107).

Nesta pesquisa em particular, os estagiários tiveram vários momentos de discussão sobre sua prática pedagógica e sobre a BNCC. Eles puderam debater, preparar suas aulas e materiais, e compartilhar suas experiências de estágio alinhadas ao documento. Na etapa final, os participantes desenvolveram uma narrativa escrita para descrever sobre toda a experiência.

4. Narrativas de professores em formação

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2024 e início de 2025. Os participantes desta pesquisa são alunos das disciplinas Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa [3] de uma universidade pública do estado da Bahia. Essas duas disciplinas têm como objetivo preparar os estagiários para o desenvolvimento didático-pedagógico no ensino de inglês em escolas de Educação Básica. Dez participantes participaram da pesquisa. As idades dos participantes variam de 21 a 45 anos de idade. São alunos de licenciatura dupla (português e inglês) ou de língua estrangeira (inglês) que já cumpriram pelo menos metade do curso de Letras e estão aptos a observar e lecionar aulas de língua inglesa sob supervisão do professor orientador, em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os participantes foram convidados a redigir uma narrativa descrevendo suas experiências no estágio supervisionado na escola pública e refletir sobre sua prática pedagógica alinhada à proposta da BNCC de língua inglesa. Eles foram incentivados a detalhar e exemplificar situações de planejamento e de ensino. A maioria elaborou narrativas longas,

[3] O componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa tem carga horária total de 120 horas. A ementa da disciplina consiste em: Estudo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.
O componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa tem carga horária total de 120 horas. A ementa da disciplina consiste em: Planejamento e implementação de atividades de ensino-avaliação em possíveis espaços de aprendizagem, relativas ao ouvir, falar, ler e escrever e os aspectos linguísticos no âmbito da língua inglesa.

explicando os conteúdos que foram lecionados, a relação com o professor titular das turmas, o planejamento, entre outros. Apenas três respondentes foram sucintos em suas narrativas e um respondente abordou o estágio supervisionado, mas não mencionou a BNCC durante o processo de seu desenvolvimento de prática pedagógica.

As narrativas foram lidas e, a partir dos objetivos específicos e dos relatos descritos pelos respondentes, três aspectos foram evidenciados ao longo dos textos. Assim, eles foram separados em três categorias. A primeira está relacionada às experiências do estágio supervisionado nas escolas públicas. Na segunda categoria, os estagiários apresentam sua experiência com a BNCC durante o planejamento das aulas e prática pedagógica nas escolas, e a terceira categoria apresenta os desafios para implementar a BNCC nas escolas.

Em relação à primeira categoria, nove dos dez respondentes apresentam narrativas com riqueza de detalhes sobre a experiência no estágio supervisionado. No geral, os respondentes redigiram textos com vivências positivas e de aprendizagem profissional. A respondente Poliana [4], por exemplo, afirma que a experiência no estágio foi muito útil: "Foi uma experiência esclarecedora e transformadora o estágio realizado na rede pública". Interessante que no caso desta respondente, ela traz à baila sua experiência pregressa e apresenta a mudança ocorrida por causa da BNCC:

> É uma experiência que já vivi quando fiz curso de magistério, mas naquela ocasião estagiei com Ensino Fundamental I, numa época que não tínhamos BNCC para regulamentar currículo/proposta pedagógica.

A respondente Patrícia comunga da mesma opinião, pois inicia sua narrativa dizendo que: "A etapa de estágio supervisionado contribuiu ricamente para minha formação como professora de língua inglesa". Esta participante ressalta a autonomia que os professores da rede pública possuem para delinear seus conteúdos: "A autonomia [...] é um ponto de partida essencial".

Apesar de o material na escola de Patrícia não seguir a BNCC, esta autonomia permitiu que ela, a partir dos temas propostos, conseguisse introduzir algumas habilidades da BNCC em suas aulas. Ela afirma que conseguiu:

> [...] incluir a discussão com linguagens artísticas (EM13LGG202) e debater questões polêmicas e relevantes socialmente (EM13LGG303), mesmo que discretamente entre as atividades com textos, imagens e diálogos.

[4] Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Mais adiante em sua narrativa, Patrícia relata que um dos temas, sobre pinturas, ofereceu a oportunidade de explorar o assunto além do que estava proposto inicialmente:

> [...] elaborei perguntas que iam além das perguntas do material usado em sala, tal como questionar como os alunos se sentiam após analisar aquelas pinturas e o que elas comunicavam para eles. O objetivo era também expandir a confiança deles expressando essas opiniões usando a língua inglesa, mas como eles não estão acostumados com esse modelo, não pude me aprofundar. Contudo, foi interessante perceber como os estudantes sentem mais autonomia quando usam o conteúdo para apresentar e associar às suas criticidades e visão de mundo.

O respondente Carlos, por outro lado, relata que a experiência de estágio foi difícil, porém positiva: "Minha experiência de estágio na escola pública foi, como já esperado, desafiadora. Talvez seja redundante descrever aqui todas as dificuldades encontradas no ensino público básico [...]" e neste ponto ele ressalta que o apoio de todos os envolvidos no processo o auxiliou para que o estágio fosse produtivo.

Ainda sobre as experiências de estágio, o respondente Pedro relata que a prática pedagógica na escola pública foi crucial para seu desenvolvimento:

> Foi de extrema importância tal ação de aplicabilidade da disciplina de Estágio Supervisionado, em um cenário e panorama extremamente desafiadores e com fissuras extensas para a atenuação do que foi aprendido na trajetória acadêmica.

Pedro ainda discorre afirmando que "Minha experiência foi excelente, pois pude colocar em prática tudo aquilo que obtive de conhecimento cumulativo" e prossegue dizendo que "Visualizei na prática que todos esses elementos [...] têm funcionalidades significativas e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica".

Os participantes João e Sarah não descrevem o período da prática pedagógica nas escolas, no entanto, eles citam as discussões feitas durante as aulas de estágio como primordiais para o desenvolvimento didático-pedagógico. João diz que: "Durante todo o semestre, as nossas aulas foram desenvolvidas para que obtivéssemos conhecimento previamente às nossas atuações em sala de aula". A respondente Sarah traz à baila as discussões em sala sobre a BNCC: "Falamos ao longo das aulas sobre como essa adequação (da BNCC) é exigida em quase todas as escolas".

Na segunda categoria das narrativas, os estagiários destacam sua experiência com a BNCC durante o planejamento das aulas e prática pedagógica nas escolas. Alguns respondentes abordam somente o período de planejamento e como foi o processo de elaborar os conteúdos e

planos de aula seguindo a BNCC. No entanto, a maioria descreve como foi seguir o documento como referencial para a prática em sala de aula.

O respondente João, por exemplo, afirma que teve na BNCC um guia para a construção dos planos:

> Quando eu me dediquei a escrita dos planos de aula que iria utilizar no período de regência, analisei atentamente quais os objetivos eu desejava alcançar para escolher bem as habilidades que melhor se encaixassem com a BNCC.

Além disso, ele também sinaliza a importância do documento durante todo o período de prática pedagógica: "De fato, a BNCC foi um documento que me guiou durante todo o processo de Estágio Supervisionado II."

Ainda sobre o planejamento das aulas, a participante Sarah percebeu ao longo do estágio qual é a melhor maneira de aplicar a BNCC: "Algumas pessoas planejam as aulas e depois as adequam à BNCC. Pessoalmente, percebi que é mais efetivo fazer o contrário: planejar com base nela". Já o respondente Henrique ressalta a importância de ter aprendido sobre a BNCC durante a disciplina de Estágio Supervisionado I. Ele afirma que o documento fez parte das discussões e do planejamento:

> Durante as aulas ministradas no componente curricular, nós aprendemos a criar planos de aulas a partir da utilização da BNCC como documento norteador para a criação dos planos.

Já a participante Patrícia, durante o Estágio Supervisionado I, período em que os estagiários estão se familiarizando com o planejamento, afirma que sempre o articulava à BNCC, "Pois são essenciais para organizar o uso do material, além de ter uma aula centrada em objetivos específicos".

Neste mesmo viés, o participante Paulo afirma que para ele no início, a BNCC impôs rigidez ao planejamento. Porém ao longo do processo, percebeu que o documento ajudou em sua prática:

> Em um primeiro momento achei que seria um empecilho me basear em algo que me faria ficar "preso" em uma forma de ensinar. Entretanto, não foi isso que ocorreu. Me senti bem norteado durante a prática de ensino.

O relato de Paulo é importante para pontuar que, na maioria das vezes, o estágio é a primeira experiência desses respondentes em sala de aula. Apesar das críticas em relação ao engessamento do documento no que tange às unidades temáticas e objetos do conhecimento

(Tílio, 2022), para Paulo, a organização em eixos, unidades e objetos auxiliou-o em seu processo de aprendizagem como futuro professor.

Em relação a participante Poliana, ela afirmou que já havia feito estágio para lecionar no Ensino Fundamental I, antes da existência da BNCC, e que agora com a atual experiência, pode alinhar os conhecimentos pedagógicos com as diretrizes do documento. Isto lhe proporcionou uma perspectiva mais abrangente entre teoria e prática:

> Nesse sentido, foi importante considerar as competências e habilidades fixadas na BNCC, seu alinhamento aos conceitos pedagógicos defendidos pela pedagogia crítica e pós-método, pautando a abordagem intercultural, próxima à realidade do estudante e respeitando a diversidade econômica, cultural, social.

A terceira categoria trata dos desafios encontrados pelos estagiários para alinhar sua prática pedagógica à BNCC. Neste quesito, a respondente Jaqueline explica que na escola em que atuou, os conteúdos propostos no material didático não seguiam a BNCC. Porém, durante seu estágio, ela tentou adequar o que deveria ensinar com as habilidades do documento:

> Mesmo assim, eu sempre colocava a competência da BNCC que mais se encaixava nos meus planos de aula, o que não significa que essas competências eram trabalhadas. Eu não acho que eram, mas, muito mais porque o material não possibilitava o aprofundamento crítico que as competências pediam, do que por vontade minha.

Esta situação ainda é comum nas escolas em que os outros respondentes atuaram. Às vezes os conteúdos de língua inglesa trabalhados nas aulas não estão alinhados com as séries correspondentes da BNCC. Uma das possíveis razões para isto é a defasagem de conteúdos deixada pela pandemia da COVID-19 (Santos *et al*., 2018; Alves, Honório, 2021; Santos *et al*., 2022).

Já no caso de Jaqueline, o material didático elaborado pelos professores da escola não seguia a BNCC e por isso, houve dificuldade para fazer este alinhamento. Ela corrobora isso ao dizer que:

> Por mais que a BNCC esteja, por muitas vezes, longe de algumas realidades escolares, por motivos diversos, senti falta desse direcionamento crítico/social no material (da escola). Queria ter trabalho com a BNCC, inclusive para analisar o que dá certo ou não (e porquê).

Uma outra questão é a falta de engajamento dos professores com a BNCC. Isto evidencia-se com a narrativa de Carlos, quando ele pontua que "Em relação à BNCC, acredito que o mais importante seja destacar que, ao menos na minha experiência, não havia uma

aparente preocupação na escola em segui-la". E ele segue em outro trecho dizendo que "Faço o possível (para seguir o documento), porém principalmente como estagiário em contextos em que nem sempre as turmas/escolas estão alinhadas à BNCC é um pouco mais complicado". Carlos esclarece que como estagiário, acompanhou apenas uma etapa do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e por isso, não tinha dados suficientes para saber por que o professor titular não seguia a BNCC:

> Minha prática, sobretudo no período de regência, visava justamente ter a BNCC como base, mas as aulas com a professora titular não. Como não estive presente desde o início do ano letivo (para assim acompanhar melhor o desenvolvimento do projeto), não sei se havia de fato algum interesse em seguir a BNCC ou se isso se perdeu durante o ano.

A participante Patrícia, durante o Estágio Supervisionado II, período em que foi para uma escola pública para ter sua experiência de regência, relata que, assim como na escola de Jaqueline, o material didático não seguia a BNCC de língua inglesa. Sua percepção se deve ao fato de que os professores delinearam o material de acordo com a realidade dos alunos:

> Acredito que os professores [...] decidiram trabalhar com o material de forma independente para se aproximar da realidade de aprendizagem e identidades dos alunos deles, mas se distanciou levemente da organização de conteúdos encontrada na BNCC, cuja proposta permite aos alunos o uso da língua para assuntos mais complexos [...].

Este relato de Patrícia traz à baila os questionamentos sobre a homogeneização do currículo escolar através de uma base única. Os professores titulares da escola em que ela atuou, ao tentarem fazer uma aproximação maior entre a realidade dos alunos e os conteúdos, acabaram por não seguir as habilidades prescritas na BNCC de língua inglesa.

Já a respondente Jaqueline faz uma comparação com o material da escola em que lecionou e afirma que: "O material se parece mais com materiais de cursos livres de inglês do que com materiais da escola básica [...]" e explica que em sua opinião: "O material era muito focado na gramática, com atividades de preencher lacunas, e com temas genéricos sem muito compromisso com o caráter crítico e social". Seu relato confirma o mesmo problema que Patrícia sinaliza para implementar a BNCC em suas aulas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo desvelar as experiências de um grupo de professores em formação nas escolas públicas e seu alinhamento à proposta da BNCC durante a prática

pedagógica. As narrativas escritas dos respondentes foram categorizadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Os resultados foram analisados à luz da pesquisa narrativa, através do discurso dos participantes.

Na primeira categoria, ou seja, as experiências dos estagiários nas escolas públicas, os resultados apresentados mostram que o período de estágio supervisionado proporcionou a este grupo vivências e aprendizagens importantes para seu desenvolvimento didático-pedagógico. Um aspecto evidenciado nas narrativas é a oportunidade que a escola pública oferece para que eles apliquem as teorias aprendidas na prática. O segundo aspecto mencionado é a autonomia que os professores das escolas públicas possuem para delinear seus conteúdos e abordagens. Em geral, os participantes da pesquisa descrevem o espaço da escola pública como um lócus importante de aprendizagem.

O segundo objetivo era descobrir como os estagiários materializavam a BNCC de língua inglesa durante o período de estágio supervisionado. A maioria dos respondentes pontuou que a experiência de alinhar o planejamento, os planos de aula e a atuação nas escolas com a BNCC foi produtivo e orientador. Durante o processo, os estagiários disseram que o documento foi um auxílio importante e o referencial forneceu direcionamento à prática pedagógica.

Já em relação aos desafios encontrados para implementar a BNCC durante o estágio, os respondentes mencionaram o desalinhamento dos conteúdos que eram ensinados com os objetos do conhecimento estipulados no documento, a falta de engajamento dos professores titulares e da escola com os conteúdos da BNCC, e que os materiais criados ou adotados em algumas escolas não estavam em consonância com as competências e habilidades estabelecidas na BNCC de língua inglesa.

Em resumo, este grupo de estagiários apresentou narrativas escritas que forneceram dados relevantes sobre a implementação do documento. Os resultados revelam que a experiência do estágio supervisionado é de suma importância para o desenvolvimento didático-pedagógico e que eles alinharam ou tentaram alinhar sua prática pedagógica à BNCC.

Referências

ALVES, B.; HONÓRIO, D. Reforma do Ensino Médio e sua Nova BNCC: As Lacunas da Lei 13.415/2017 e Dificuldades de Implementação na Pandemia. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

ARAGÃO, R. C. Emoções e Pesquisa Narrativa: Transformando Experiências de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular***:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular***:* Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Narrativa. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies. **An International Journal**, 4:3, p. 164-195. 2009.

GERHARDT, A. AMORIM, M. (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GERHARDT, A. AMORIM, M. Olhares Indisciplinares sobre a BNCC. In: GERHARDT, A. AMORIM, M. (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. New York, New York: Oxford University Press, 2007.

ORNELLAS, M. L. S. **(Entre)vista**: a Escuta Revela. Salvador: Edufba. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A Pesquisa Narrativa: Uma Introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

PESCE, L; ABREU, C. B. M. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores. **Revista FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40. 2013.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. AMORIM, M. (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. O Ensino do Inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre Língua Franca e Língua de Fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**. V.7, nº 3, 2020.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Inglesa: Refletindo sobre Cidadania, Diversidade e Criticidade à Luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, jul - set 2018.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. Onde Ficam Raça e Gênero na BNCC do Ensino Médio? A Homogeneização das Diferenças. In: GERHARDT, A. AMORIM, M. (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

RODRIGUES, M. G. **A BNCC e o Desafio Nacional de sua Implantação**, 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/blog/detalhe/15444/a-bncc-e-o-desafio-nacional-de-sua-implantacao. Acesso em fev. 2026.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada**: os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, G. C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em Campo: Reflexos e Refrações na BNCC. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92461. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461. Acesso em: fev. 2026.

SANTANA, J. S. **As Novas Bases do Ensino de Língua Inglesa para a Educação Básica Brasileira:** entre Críticas e Crenças. Dissertação de mestrado do PPGLinC da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os Paradoxos In-Between: (Tensionando) o Ensino de Língua Inglesa à Luz da BNCC. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 146-171, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: fev. 2026.

SANTOS, E. S.; BEZERRA, F. D.; SILVA, C. C.; GOMES, J. G. O Desafio para Professores Frente a Implantação de Propostas da Nova base Nacional Curricular (BNCC). **III Simposio Internacional de Investigación Científica en la Educación.** Asunción, Paraguay, 2018. Disponível em: https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/III%20Simpsosio%20Internacional/20.%20Elisete%20Sousa%20Dos%20Santos%20y%20otros%20TC.pdf. Acesso em: fev 2026.

SANTOS, A. de S.; SILVA, E. F. da.; MILAN, D. O Novo Ensino Médio: Das Dificuldades do Projeto à sua Implementação (2017-2022*).* **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–18, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20361. Acesso em fev. 2026.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 333-354.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)Legitimadas? In: GERHARDT, A. AMORIM, M. (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. In: GERHARDT, A. AMORIM, M (Org.) **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TELLES, J. "É Pesquisa é? Ah, Não Quero, não, bem!" – Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-119.