

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NA BAHIA:

*Marcos Legais e Caminhos para a Formação Docente*

## LANGUAGE POLICIES FOR FRENCH LANGUAGE TEACHING IN BAHIA:

*Legal Frameworks and Pathways for Teacher Education*



Revista dos Cursos de Letras e do Programa  
de Pós-graduação em Letras – Unifap

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/04/2025

Aprovação do trabalho: 20/07/2026

Publicação do trabalho: 31/07/2026

Alice Suzart Landim Costa  

[alice.suzart@ufba.br](mailto:alice.suzart@ufba.br)

Universidade Federal da Bahia

Cíntia Voos Kaspary  

[cintiavoos@gmail.com](mailto:cintiavoos@gmail.com)

Universidade Federal da Bahia

### COMO CITAR

SUZART LANDIM COSTA, Alice; VOOS KASPARY, Cíntia. Políticas Linguísticas para o ensino de língua francesa na Bahia : Marcos legais e caminhos para a Formação Docente. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 76-90, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/734>.

### Resumo

A crescente internacionalização das universidades tem gerado impactos significativos na oferta do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, onde se observa uma multiplicidade de realidades nos estados e regiões. Embora esse cenário seja heterogêneo, nota-se que a imposição legal do ensino do inglês como única língua estrangeira, vigente desde 2024, contribui para o progressivo apagamento da diversidade linguística. Este estudo delinea os antecedentes históricos da constituição do ensino da língua francesa na Bahia, com o propósito de compreender as perspectivas de formação de novos professores nessa área. A metodologia adotada consistiu na análise documental das informações disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior do estado, tanto estaduais quanto federais, complementada pela análise das principais políticas linguísticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras. Os resultados indicam uma redução do espaço destinado à formação de novos professores e uma oferta limitada de cursos de idiomas, viabilizada por meio de medidas governamentais e ações de extensão. As medidas adotadas contribuem para atender parcialmente à demanda, mas não representam uma solução sustentável a longo prazo.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; língua francesa.

### Abstract

The increasing internationalization of universities has been having significant impacts on the provision of foreign language teaching and learning in Brazil, where a wide range of regional and state-specific realities can be observed. Despite this heterogeneous landscape, there has been a legal imposition of English as the sole foreign language until 2024, which has contributed to the gradual erasure of linguistic diversity. This study outlines the historical background of French language teaching in the state of Bahia, aiming to understand the current perspectives for training new teachers in this field. The adopted methodology consisted of a documentary analysis of data provided by public higher education institutions in Bahia – both state and federal – complemented by an examination of the main language policies related to foreign language education. The main findings point to a reduction in teacher training opportunities and a limited offering of language courses, which are mostly available through government initiatives and outreach programs. While such measures partially meet existing demands, they do not provide a sustainable long-term solution.

**Key words:** Language policies; foreign language teaching and learning; French language.

## Introdução

Observa-se no ensino de línguas no Brasil uma grande diversidade de realidades, profundamente influenciadas pelas condições econômicas e sociais de cada estado e região. Ainda que o quadro geral seja heterogêneo, verifica-se que a imposição legal do ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (LE) levou a um progressivo apagamento da diversidade linguística<sup>1</sup>. Esse processo de desmonte do ensino de LE no país remonta à década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e seus efeitos ainda são sentidos.

Por outro lado, os crescentes processos de internacionalização das universidades brasileiras, que se intensificaram na primeira década dos anos 2000, têm impactado de forma positiva a oferta do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. No contexto da Bahia, o Idiomas sem Fronteiras (IsF) destaca-se como política linguística de fomento ao ensino da língua francesa, além das atividades extensionistas promovidas pelas instituições públicas de ensino superior.

Assim, constata-se um descompasso: enquanto a língua francesa é cada vez mais incentivada no ensino superior público (Zanini, 2024), a sua exclusão no ensino básico ocorre de forma paralela. Tal quadro revela um impasse na formação de professores de língua francesa, uma vez que ainda há demanda pelo aprendizado da língua, mas o espaço no mercado de trabalho e as políticas públicas de estímulo ao plurilinguismo são escassos (Da Silva Júnior, 2020; Pfeiffer, Grigoletto, 2018).

Face a esse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender as perspectivas de formação de novos professores nessa área. Para o cumprimento desse propósito, realiza-se uma pesquisa documental baseada nas principais políticas linguísticas direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil e na análise das informações disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior da Bahia, tanto estaduais quanto federais. Essa análise contempla a consulta aos sites oficiais das instituições, às ementas, à relação de disciplinas e a outros documentos oficiais, além da descrição das disciplinas oferecidas que estão relacionadas ao ensino da língua francesa.

Neste artigo, inicialmente, traça-se um panorama histórico das políticas linguísticas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na inserção da língua francesa tanto na educação básica quanto no ensino superior. A análise parte da constituição dessas políticas e das ações extensionistas desenvolvidas nas universidades. Por fim, o estudo analisa as perspectivas do ensino-aprendizagem da língua francesa na Bahia, considerando tendências emergentes e desafios enfrentados, a fim de fomentar reflexões sobre as atuais preocupações em torno do futuro da formação de professores nessa área.

## 1 Políticas linguísticas para o ensino da língua francesa em perspectiva histórica

Ao dissertar sobre a função exercida pela língua francesa na formação intelectual e científica na América Latina no século XIX, Cândido (1977) descreve-a como um instrumento de desenvolvimento. À época, a língua era pré-requisito para o acesso a conhecimentos técnicos e teóricos (como compêndios de matemática, física e ciências naturais), humanísticos e literários, inclusive a textos em língua latina, grega, alemã e inglesa. Nesse quadro, no auge de seu prestígio, a disciplina de língua francesa no Brasil foi consolidada (Oliveira, 2024;

---

<sup>1</sup> Promulgada em julho de 2024, a Lei 14.945 (Brasil, 2024) passou a prever a adoção de uma segunda língua nos sistemas de ensino. Ainda não é, contudo, possível mensurar o seu impacto na educação básica.

Pietraróia, Delatorre, 2012). A primeira medida adotada foi a criação de uma cadeira de língua francesa nas instituições de ensino por decreto imperial, em 1809, o que favoreceu a expansão da aprendizagem da língua nos anos seguintes<sup>2</sup>.

As transformações políticas do Brasil com a proclamação da independência e com o advento da república não produziram alterações significativas no ensino de línguas até a década de 1930<sup>3</sup> (Saviani, 2021), que foi marcada por amplos debates sobre os rumos da educação no seio da sociedade civil. Nesse contexto, a Reforma de Francisco Campos (1931) instituiu a obrigatoriedade do ensino da língua francesa e implantou o ensino seriado (Rios, 2013). Em seguida, valorizou-se ainda mais o ensino de línguas modernas por efeito das Reformas do Ministro Capanema (1942), que regulamentaram o ensino secundário e estabeleceram quatro línguas obrigatórias. Por conseguinte, considera-se que as décadas de 1940 e 1950 foram os “anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Leffa, 1999, p. 23)<sup>4</sup>.

Todavia, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Brasil, 1961), uma série de medidas governamentais mudou os rumos do ensino linguístico, fazendo com que o panorama na segunda metade do século menos favorável ao seu ensino, apesar do aumento da escolarização. O regime republicano prévio à ditadura militar, em síntese, foi cenário do apogeu e do declínio do ensino de línguas estrangeiras no país. A língua francesa deixou de ser ofertada na rede escolar de ensino público e, hoje, pode-se aprender a língua em oito instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais da Bahia.

Antes de descrever a configuração atual das disciplinas de francês, convém compreender o seu contexto histórico no Brasil no final do século XX, com ênfase na Bahia, e a isso se dedica a próxima seção deste trabalho. Em primeiro lugar, destacam-se os marcos legais que fundamentam o declínio do ensino escolar da língua. Em segundo lugar, partindo da conjuntura exposta, trata-se do cenário vigente da língua francesa em IES públicas da Bahia. Nessa esfera, são abordadas as políticas linguísticas<sup>5</sup> e ações em âmbito universitário baiano. Por fim, são apresentadas interpretações e constatações, com base no cenário delineado, com o intuito de refletir sobre as perspectivas futuras desse ensino.

## 2 O ensino de língua francesa no Brasil contemporâneo

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 4.024, 1961) estabeleceu orientações para a educação infantil, ensino fundamental, médio e superior e teve grande impacto no ensino de línguas estrangeiras,

---

<sup>2</sup> Entre as primeiras instituições do país onde se ensinou a língua francesa, figuram a Escola de Cirurgia da Bahia (criada em 1808, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e a Academia Militar do Rio de Janeiro (1810) (Rocha, Tranquili, Lepikson, 2008; Oliveira, 2024).

<sup>3</sup> Em sua cronologia das ideias pedagógicas do Brasil, Saviani propõe quatro grandes períodos: o primeiro situa-se entre 1549 e 1759, caracterizado pela pedagogia tradicional e pelo monopólio da religião; o segundo tem início em 1759 e acaba somente em 1932, e é marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e laica da pedagogia tradicional; no terceiro, de 1932 a 1969, predomina a Pedagogia Nova; e o quarto período, entre 1969 e 2001, inaugura a concepção pedagógica produtivista.

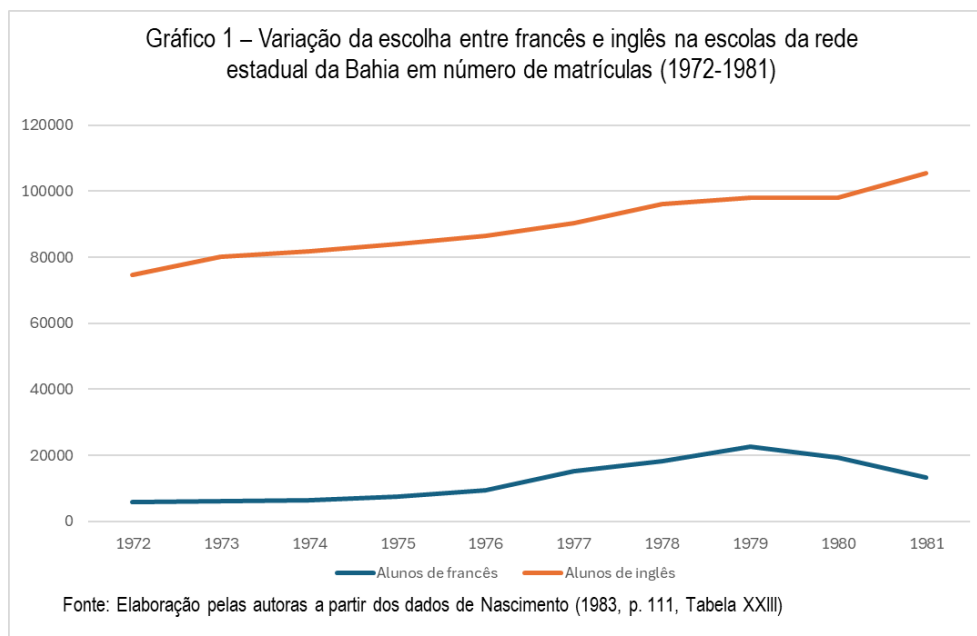
<sup>4</sup> Nesse período, multiplicam-se também os livros didáticos para o ensino de língua francesa editados no Brasil, a exemplo de Burtin-Vinholes, Belair, Modesto de Abreu, Jacquier, Junqueira Schmidt e Rónai. Para mais informações, consultar Rios (2013).

<sup>5</sup> Calvet (2007) define políticas linguísticas como um conjunto de escolhas deliberadas acerca das relações entre as línguas e as sociedades. Conforme esse autor e em consonância com Souza, Sousa e Costa (2024), neste trabalho, a implementação de políticas de Estado ou de governo para o ensino de LE é concebida como uma política linguística *in vitro*.

retirando a sua obrigatoriedade. Leffa (1999) frisa que essa lei reduziu o ensino de línguas estrangeiras a menos de  $\frac{2}{3}$  da carga horária que havia vigorado de 1942 até então. A despeito disso, o ensino da língua francesa conheceu uma sobrevida de alguns anos por conta da sua tradição, mas foi gradativamente substituída pela língua inglesa. Quanto a essa tendência, Nascimento (1983) sustenta que “O modelo de desenvolvimento proposto a partir dos anos 60 enfatizou sobremaneira o caráter utilitário do ensino da língua inglesa com vistas ao progresso econômico do país, num contexto de relações de dependência, que pode ser evidenciado nos mais diversos setores da economia brasileira.” (Nascimento, 1983, p. 52).

Dez anos depois, a segunda LDB (Lei nº 5.692, 1971) reformulou o ensino de primeiro e segundo graus. Vigorava então, durante o regime militar, a orientação tecnicista do ensino, voltada para a formação profissional (Saviani, 2021, p. 367). Frente à demanda econômica por operários sumariamente escolarizados, as línguas estrangeiras perderam relevância. Nesta época, “muitas escolas tiraram a língua estrangeira do primeiro grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira.” (Leffa, 1999, p. 14).

Nas décadas de 1970 e 1980, na Bahia, Nascimento (1983) assinala que o caráter facultativo da língua francesa era um dos fatores que mais gravemente constituía um entrave ao seu ensino<sup>6</sup>. Adicionalmente, a descontinuidade e desordem na oferta de disciplinas de LE foram apontados como um empecilho ao aprendizado. Essa autora ressalta que o número de alunos da disciplina de língua francesa na Bahia (capital e no interior do estado) em 1972 representa somente 8% do total de estudantes de língua inglesa no mesmo ano. Ainda conforme essa pesquisa, a quantidade de estudantes de francês em 1981 constituía 12,6% do número de estudantes de língua inglesa, fenômeno expresso no Gráfico 1.



<sup>6</sup> Alguns dos outros fatores citados pela autora são a heterogeneidade das turmas, a falta de motivação do aluno pelo aprendizado da língua francesa e “a inexistência de mercado de trabalho”, além de problemas como a falta de materiais didáticos, que dificultava também o ensino das demais disciplinas.

A desproporção identificada nas matrículas de disciplinas escolares de inglês e francês pode ser interpretada, por um lado, pela perda de relevo da língua na conjuntura das relações internacionais, e, por outro lado, pela escassez de mercado de trabalho para o professor de língua francesa<sup>7</sup>.

No que se refere à redemocratização do país, não houve, de imediato, mudanças legais nas tendências lançadas desde 1961. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que o ensino deveria ter “conteúdos mínimos”, sem maiores especificações (Brasil, 1988). Nada consta sobre línguas estrangeiras, mas se abre espaço para que Estados e municípios definam suas próprias políticas linguísticas. Na década subsequente, enfim, a nova LDB (Lei nº 9.394, 1996), estabelece os Ensinos Fundamental e Médio e retoma a exigência do ensino de uma LE moderna no ensino fundamental, a partir da quinta série. Com o objetivo de preservar o pluralismo de concepções pedagógicas, essa lei não prescreve nenhuma metodologia de ensino específica.

À ocasião de debates acerca da qualidade e da democratização das escolas, às vésperas do século XXI são lançados documentos complementares à LDB, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, Brasil, 1988, 2000)<sup>8</sup>. Responsáveis por normatizar e auxiliar a elaboração de currículos escolares em território brasileiro, os PCN orientaram a construção de competências comunicativas em conformidade com uma fundamentação teórica de base construtivista, sugeriram uma abordagem sociointeracional no ensino de LE e deram prioridade ao desenvolvimento da leitura (Brasil, 1988, 2000; Galian, 2014). Além disso, a predominância da língua inglesa como única LE nas escolas foi alvo de crítica dos PCN. O documento menciona que esse aspecto fomentava um ciclo problemático, na medida em que reduziu o interesse dos estudantes por outros idiomas e, conseqüentemente, interferiu negativamente na formação de novos professores (Brasil, 2000, p. 25). Em 2005, fez-se frente a essa inclinação em um esforço para beneficiar a integração regional do país na América Latina, com a promulgação da Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas.

Dessa forma, o direito ao aprendizado de uma LE, a ser determinada pela comunidade escolar, estava garantido pela legislação e parecia consolidado nos anos iniciais do século XXI. Em contrapartida, em 2016, a partir da edição da Medida Provisória (MP) n. 746/2016 (Brasil, 2016), a educação linguística e a educação básica como um todo foram debilitadas. Essa MP alterou dispositivos da LDB com a previsão da flexibilidade do currículo do Ensino Médio e com a revogação da Lei 11.161/2005, que obrigava as escolas a disponibilizarem cursos de espanhol<sup>9</sup>.

No ano seguinte, promulgou-se a Lei n. 13.415/2017, introdutória da reforma do Ensino Médio, doravante lei do Novo Ensino Médio (NEM). O artigo 36 dessa lei determina que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como por itinerários formativos<sup>10</sup> (BRASIL.

---

<sup>7</sup> Este é um quadro que permanece, tanto no que toca à situação política conjuntural de maneira mais ampla quanto no cenário local, relacionado à falta de oportunidades profissionais.

<sup>8</sup> Os PCN publicados em 1998 dizem respeito ao terceiro e quarto ciclos do ensino (da quinta à oitava série), e os publicados em 2000 referem-se ao ensino médio.

<sup>9</sup> Essa lei determinou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola por parte da escola, mantendo a matrícula nos cursos facultativa para os alunos (Brasil, 2005).

<sup>10</sup> Os itinerários prezam pela flexibilidade, sendo “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL. Lei 13.415/2017, p.3). Dessa maneira, 60% da carga horária passa a ser formada por conteúdos comuns da BNCC, e os demais 40% têm natureza facultativa. Prevê-se, por um lado, a liberdade de escolha dos estudantes pelas disciplinas facultativas dos seus itinerários formativos, e, por outro, a possibilidade de que a escola possa “[...] restringir, ou mesmo ignorar, o atendimento ao interesse do aluno.” (Pfeiffer, Grigoletto, 2018, p.10). Os

Lei 13.415/2017, p.3)<sup>11</sup>. Ambas, lei do NEM e BNCC (em sua terceira versão), impõem a língua inglesa como única LE obrigatória do sexto ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio (Pfeiffer, Grigoletto, 2018). Analisando essa lei à luz das metas do PNE (2014), Maciel defende que “a mudança vai de encontro às diretrizes de difusão da cultura na escola (o que inclui a LE) e de promoção da formação humanística e cidadã, tais como as estratégias vinculadas às metas 3 e 6” (Maciel, 2019, p. 4).

Complementarmente, em uma análise discursiva da textualidade desses documentos, Pfeiffer e Grigoletto (2018) enfatizam os efeitos da ausência de menção a outras línguas:

Trata-se de um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira. Afinal, a língua inglesa é *a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro*, justifica o texto do MEC. [...] Com isso, também o significante interculturalidade que, na segunda versão da BNCC, era apresentado como justificativa desejável para o aprendizado de línguas estrangeiras, reduz-se, agora, ao aprendizado do inglês.” (Pfeiffer, Grigoletto, 2018, p. 17-18, grifo das autoras).

Apoiando-se na manifesta relevância global da língua inglesa, portanto, esses textos adotaram a perspectiva do inglês como única língua franca. De acordo com a BNCC, a língua franca é aquela adotada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas maternas diferentes. Nesse contexto, o inglês é reconhecido e legitimado como uma ferramenta de acesso ao mundo globalizado. Ao fazê-lo, atende-se aos interesses do mercado e desconsidera-se o valor do contato com diferentes línguas e culturas na formação integral do sujeito (Da Silva Júnior, 2020, p. 109).

Em adição a isso, é pertinente salientar que com base nos princípios da racionalidade legislativa (Oliver-Lalana, 2013), não se pode dizer que a lei do NEM tenha sido racionalmente justificada ou satisfatória. Segundo Maciel (2019, p. 15) isso torna a sua intervenção ilegítima e potencialmente injusta. Para essa autora, essa afirmação se respalda tanto pela ausência de uma definição da situação-problema a sofrer intervenção legislativa quanto pela falta de participação dos diretamente afetados pela reforma nas atas das audiências públicas.

Finalmente, pouco se discute as consequências da BNCC para a educação superior do país. A esse respeito, Da Silva Júnior (2020) avalia que a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Governo Federal (Brasil, 2019), subsequente à lei do NEM, representou um retrocesso nas políticas de formação de professores de LE. Nas novas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), toma-se a BNCC da Educação Básica como parâmetro para a adaptação curricular de cursos de licenciaturas,

---

itinerários possíveis são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Maciel, 2019).

<sup>11</sup> Em uma avaliação legal, Maciel (2019) salienta que essa lei foi aprovada sem a respectiva BNCC anexa, a qual foi homologada pelo MEC em 2018, quase dois anos depois da promulgação da referida lei. Essa autora atesta enfaticamente que “aprovar a lei sem base significou dar um cheque em branco ao Executivo.” (Maciel, 2019, p. 12) e destaca o caráter pouco democrático de tal medida legal, tendo havido pouca participação de atores sociais ligados à educação na reforma (Maciel, 2019, p. 16).

orientando reformas que visam ater-se de modo restrito aos conteúdos e competências prescritivas da BNCC. Nessas diretrizes, demarca-se ainda uma falsa dicotomia com a oposição entre teoria e prática, em detrimento da teoria, e o foco na “formação reprodutivista dos conteúdos”<sup>12</sup> (Da Silva Júnior, 2020, p. 108).

No período entre a publicação da primeira LDB e da BNCC, denotou-se o fim do fomento ao ensino da língua francesa na educação básica brasileira. De maneira mais ampla, o desmonte das políticas linguísticas direcionadas à educação de LE apresenta consideráveis consequências que podem ser observadas também no ensino superior<sup>13</sup>, que constitui o espaço remanescente para o ensino de língua francesa.

Uma possível mudança das circunstâncias descritas surgiu em julho de 2024, com a promulgação da Lei 14.945, que altera a LDB de 1996 a fim de redefinir diretrizes para o ensino médio (Brasil, 2024)<sup>14</sup>. Segundo essa lei, “os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2024, art. 36, § 3º). Por consequência, demarca-se o fim da imposição legal do inglês como única LE das escolas, que havia vigorado até julho do ano passado. Diante disso, entretanto, é necessário fazer duas ponderações: em primeiro lugar, nota-se que os efeitos dessa mudança legislativa ainda não foram sentidos; em segundo, essa nova previsão legal para a inclusão de outras LE nas escolas ocorre de forma não obrigatória. É possível concluir, portanto, que a problemática de dominância da língua inglesa nas escolas não foi desafiada de forma decisiva.

Face ao enfraquecimento das políticas públicas voltadas à diversidade linguística, torna-se urgente repensar o papel das disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de formação docente. Essas disciplinas, tradicionalmente voltadas à inserção dos licenciandos em contextos escolares, precisam agora se adequar a uma realidade na qual a presença de outras línguas, como o francês, encontra-se significativamente reduzida ou até inexistente no currículo oficial.

Nesse cenário, cabe às propostas de estágio assumirem uma função ainda mais ativa e criativa, abrindo espaço para a construção de experiências pedagógicas alternativas, que não apenas supram a ausência de contextos formais de ensino, mas também valorizem o protagonismo dos futuros professores e ampliem o alcance de diferentes idiomas. A criação de projetos, oficinas e ateliês voltados para diferentes públicos e contextos pode representar uma resposta concreta aos desafios impostos pelas atuais diretrizes educacionais. Dando continuidade a essa discussão, passa-se agora à análise da presença da língua francesa no ensino superior, com ênfase nas especificidades de sua inserção e nos processos de reorganização linguística que marcam esse espaço.

### 3 A configuração da língua francesa no ensino superior público da Bahia

Atualmente, a malha universitária pública baiana é composta por dez instituições de ensino superior,

---

<sup>12</sup> Ressalta-se a qualidade documental dessa análise. É difícil mensurar como as diretrizes da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019) se traduzem em práticas, sobretudo levando em conta a heterogeneidade de realidades educativas do Brasil.

<sup>13</sup> Este tema será abordado na seção do artigo dedicada às constatações da pesquisa.

<sup>14</sup> Promulgada no terceiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 14.945/2024 está em vigor desde 2025. Ela revogou partes do modelo de 2017 aumentando a carga total do ensino médio para 3.000 horas, com 2.400 horas para as disciplinas obrigatórias comuns da Formação Geral Básica, para estudantes que não optarem pelo ensino técnico. Entre as maiores alterações está a valorização de disciplinas como história, geografia, biologia, física, química, filosofia e sociologia, que haviam sido minorizadas no currículo anterior.

conforme dados do Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023, p. 12). Dentre elas, encontram-se dois institutos federais<sup>15</sup>, quatro universidades federais<sup>16</sup> e quatro universidades estaduais<sup>17</sup>. No que diz respeito ao ensino da língua francesa, oito dessas Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem o idioma de diferentes formas.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as disciplinas de língua e literaturas de língua francesa integram de forma obrigatória o currículo dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua francesa, bem como dos bacharelados nessa especialidade – disponíveis na UFBA e na UNEB. Para os demais cursos de graduação, essas disciplinas são ofertadas de maneira optativa. Destaca-se, no caso da UFBA, que a maioria dos estudantes matriculados em disciplinas de língua francesa não pertence ao Instituto de Letras (ILUFBA), mas sim ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC)<sup>18</sup>, evidenciando o interesse pelo idioma entre alunos de diferentes áreas, que optam por estudá-lo de forma facultativa.

Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a oferta de disciplinas de língua francesa passou a ser optativa a partir de 2010, devido à baixa demanda. Segundo o Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras (UESC 2012, p. 18), a interrupção da oferta obrigatória ocorreu naquele ano, permanecendo o ensino da língua e da literatura francesas apenas por meio de disciplinas optativas. Assim, os cursos passaram a oferecer formação docente apenas nas línguas inglesa e espanhola. Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por sua vez, embora a língua francesa não integre oficialmente o currículo dos cursos de graduação, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (UFRB, 2024) tem promovido regularmente, nos últimos anos, cursos de francês voltados a servidores e estudantes. Essa iniciativa revela uma demanda concreta por ensino-aprendizagem do idioma, mesmo sem sua institucionalização nos projetos pedagógicos da instituição.

Instituições como a UFOB<sup>19</sup>, a UESC, a UFSB<sup>20</sup> e a UESB oferecem o ensino da língua francesa em cursos

<sup>15</sup> Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Instituto Federal Baiano (IF Baiano).

<sup>16</sup> As quatro Instituições de Ensino Superior Federais são: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

<sup>17</sup> As quatro Instituições de Ensino Superior Federais são: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Estadual do Sudoeste Bahia (UESB).

<sup>18</sup> Os bacharelados interdisciplinares da UFBA foram uma experiência pioneira no Brasil. Tendo como inspirações modelos da América do Norte e da Europa, criou-se em 2009 o IHAC, cujos estudantes, dentro de três anos de curso, podem se diplomar como bachareis interdisciplinares em humanidades, artes, saúde ou ciência e tecnologia. De modo subsequente, é possível que os egressos do IHAC dêem continuidade aos seus estudos na UFBA matriculando-se em cursos superiores de tipo disciplinar como direito, enfermagem, teatro ou engenharia civil. Uma das autoras deste artigo, por exemplo, se formou bacharela em humanidades no IHAC e, subsequentemente, estudou no ILUFBA e formou-se bacharela em letras vernáculas. Mais informações estão disponíveis em: <<https://ihac.ufba.br/pt/home/>>. Acesso em: 08 mar. 2025.

<sup>19</sup>A UFOB assegura o BI como forma universal de ingresso à instituição. Em seu regime de ciclos, as disciplinas de 30 cursos de graduação são divididas do núcleo básico (conhecimentos fundamentais), ao específico (aprofundamento da formação profissional), além do optativo. Neste último se incluem as disciplinas de língua francesa.

<sup>20</sup>A UFSB conta com cinco modalidades de LI: em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em Artes e suas Tecnologias e em Matemática e Computação e suas tecnologias. Ademais, há um BI em artes. O site da

interdisciplinares, inseridos em diferentes estruturas normativas. Essa particularidade do arranjo universitário baiano é especialmente relevante para os objetivos desta pesquisa, uma vez que uma parcela significativa dos aprendizes de francês está vinculada a essas formações. De modo geral, as licenciaturas e os bacharelados interdisciplinares (LI e BI) caracterizam-se por oferecer maior autonomia ao estudante na construção de seu percurso acadêmico, permitindo a articulação entre diversas áreas do conhecimento com vistas a uma formação ampla, crítica e pluridisciplinar. A relação entre esses cursos interdisciplinares e as formações disciplinares tradicionais pode ser compreendida no modelo de regime de ciclos: o primeiro voltado a uma formação generalista, e o segundo, à especialização em determinada área.

Como se pode observar, o ensino da língua francesa está majoritariamente concentrado em estudantes com perfil generalista, atendendo a distintas demandas em variados cursos das instituições de ensino superior. Diante desse cenário, torna-se fundamental ressaltar a importância de uma formação docente plural, capaz de dialogar com essa diversidade. Além disso, é necessário refletir sobre como as ações voltadas ao ensino do francês podem ser reestruturadas, de modo a garantir a permanência e a valorização desse espaço formativo nas IES, evitando seu enfraquecimento ou extinção.

#### 4 As políticas linguísticas e as ações de ensino de línguas nas IES públicas

De acordo com Abreu-e-Lima, Furtoso e Francisco (2021), um dos principais desafios enfrentados pela Educação Superior brasileira é o processo de internacionalização. Esse exige não apenas a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais, as diretrizes curriculares, a legislação vigente e o Plano Nacional de Educação (PNE), mas também a incorporação de tecnologias de informação e comunicação, além do desenvolvimento de programas que incentivem a mobilidade acadêmica internacional. No entanto, os autores destacam que, mesmo quando essas condições são atendidas, a internacionalização plena só pode ser efetivamente concretizada mediante a existência de uma política linguística que garanta aos estudantes e pesquisadores brasileiros o acesso a experiências acadêmicas em contextos nos quais o português não é a língua oficial.

Com a intensificação dos processos de internacionalização no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, tornou-se ainda mais evidente a precarização do ensino de línguas no país. O programa Ciências sem Fronteiras (CsF), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011, representou um marco da internacionalização das universidades do Brasil. Esse programa, entretanto, refletiu as consequências do desmonte prévio ao ensino de línguas e evidenciou a ausência de uma política linguística institucionalizada na área da educação, posto que as políticas de ensino de LE em vigor se revelaram insuficientes para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas exigidas pelos editais<sup>21</sup> (Souza, Sousa, Costa, 2024).

Em 2012, para atender às necessidades de formação do CsF, o MEC criou o Programa Inglês sem

---

universidade informa que o seu BI de saúde está em processo de extinção. Para mais informações, consultar: <<https://ufsb.edu.br/ihac/>>. Acesso em: 08 mar. 2025.

<sup>21</sup>Em 2013, a baixa proficiência em inglês dos candidatos ao programa CsF resultou no preenchimento de apenas 45% das 4.000 bolsas destinadas ao Reino Unido. Para mais informações, consultar: <<https://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2013/02/07/governo-baixa-exigencia-de-ingles-para-vagas-do-ciencia-sem-fronteiras.html>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

Fronteiras. Esse programa foi expandido em 2016 com a inclusão de seis outras línguas<sup>22</sup>, sendo então rebatizado de Idioma Sem Fronteiras (IsF), (Souza, Sousa, Costa, 2024). Objetivava-se a ampliação do ensino-aprendizagem de LE no Brasil no âmbito da educação superior. Esse processo, contudo, ocorreu de forma paralela à remoção institucional da obrigatoriedade de oferta de todas as LE nos sistemas escolares de ensino, com exceção da língua inglesa, com a lei do NEM, decretada durante a presidência de Michel Temer.

Na esfera da UFBA, o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e o Programa Institucional de Ensino de Línguas Estrangeiras para Estudantes e Funcionários (PROFICI) são duas importantes iniciativas voltadas ao ensino de línguas. O NUPEL articula ensino, pesquisa e extensão por meio da oferta de cursos pagos de línguas para o público interno e externo à universidade. Seu curso de francês, com foco geral e organização em seis níveis ao longo de 36 meses, também proporciona experiências de regência a graduandos e pós-graduandos. Já o PROFICI, criado em 2012, oferece gratuitamente cursos de línguas estrangeiras (incluindo francês) para estudantes, servidores e docentes da UFBA, com o objetivo de fortalecer o processo de internacionalização da instituição. Os cursos de francês desse programa têm duração de 18 meses e utilizam material didático voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas, atendendo a uma diversidade de perfis e necessidades.

A contradição presente nas políticas linguísticas voltadas ao ensino — ou à limitação — de línguas estrangeiras no Brasil nem sempre tem sido amplamente discutida entre docentes e gestores da área. Em muitos casos, os avanços são celebrados como iniciativas significativas no processo de internacionalização do ensino superior, o que, de fato, não deixa de ser válido. No entanto, essa valorização, por vezes, ocorre sem a devida problematização das condições estruturais que sustentam tais políticas. Nesse âmbito, há o risco de se desconsiderar as fragilidades do sistema que podem, a longo prazo, comprometer a construção de uma política linguística verdadeiramente inclusiva e plural.

## 5 Constatações

A partir do exposto, pode-se afirmar que o ensino de língua francesa na Bahia tem público adulto de ensino superior, constituindo um perfil de aprendiz de francês geral, voltado para o desenvolvimento de competências orais e escritas de forma não especializada. Quanto à docência, verifica-se um espaço reduzido para a formação de novos professores de língua francesa na Bahia. Há 417 municípios no estado, mas há licenciaturas de língua francesa em apenas três instituições, com campus em três cidades: UFBA, em Salvador; UNEB, em Alagoinhas e UEFS, em Feira de Santana. Em virtude desse cenário e da ausência de políticas que promovam o ensino da língua francesa na educação básica, o horizonte de empregabilidade dos professores formados na área acaba se restringindo a espaços alternativos de atuação, tais como aulas particulares nas modalidades online e presencial, cursos livres, algumas escolas privadas que oferecem o idioma em contraturno, além de instituições voltadas à promoção da língua francesa.

A despeito da falta de empreendimentos estatais pelo estímulo ao plurilinguismo no Brasil nos últimos 64 anos, a demanda pelo aprendizado de língua francesa no âmbito baiano é apreciável, haja vista sua presença unânime nas IES públicas baianas. Consonante a isso, no Piauí, estado vizinho, Souza (2024) relata que gestores

---

<sup>22</sup>Integram as línguas do IsF o alemão, o espanhol, o francês, o italiano, o japonês e Português como Língua Estrangeira (PLE); “Esta ampliação foi oficializada e o programa passou a ser nomeado, primeiramente, Idiomas sem Fronteiras (IsF) pela Portaria nº 973 (Brasil, 2014) e ampliado, para a inclusão dos idiomas, pela Portaria nº 30 (Brasil, 2016).” (Souza, Sousa, Costa, 2024, p. 3-4)

de três escolas privadas de línguas afirmam ser o francês a segunda língua mais procurada. Segundo esse autor, esse fato “demonstra que mesmo em cursos de custo mais elevado, a demanda é inversamente proporcional a essa baixa oferta. Na UFPI, essa dinâmica de alto índice de procura para poucas vagas ofertadas se mostrará a mesma quando do início dos cursos presenciais do IsF-Francês em 2017” (Souza, 2024, p. 148).

No que toca ao ensino universitário público, averigua-se que cursos de extensão para o ensino de LE e políticas federais como o IsF são alternativas eficazes a curto prazo. Por meio da formação docente e atendimento do público externo e interno à universidade, uma demanda social relevante é parcialmente satisfeita e impulsiona mudanças na cultura linguística das instituições (Souza, 2024, p. 167).

Entretanto, tais medidas de fomento ao ensino de línguas no ensino superior revelaram não serem suficientemente satisfatórias para fazer frente ao *déficit* linguístico da educação brasileira. Pode-se concluir que o investimento na extensão e no IsF, apesar da sua relevância, não representam uma solução sustentável a longo prazo, pois não exigem que as IES aumentem seu quadro de professores para absorver as demandas da graduação – sem mencionar as demandas da sociedade, relacionadas à múltiplos contextos de ensino.

A esse respeito, é possível ter dimensão da extensão do problema gerado pela falta de ensino de línguas na esfera escolar através de um caso paradigmático relatado por Souza (2024) na UFPI, presente também em outras universidades brasileiras. Esse pesquisador e proponente de cursos de Francês com Objetivos Universitários (FOU) na UFPI afirma que, dada a falta de conhecimentos prévios necessários por parte do alunado, os cursos precisam começar no nível iniciante para ocorrerem, em lugar de terem início depois da etapa de descoberta da língua, como seria indicado para um curso de língua com objetivos específicos (Souza, 2024). Esse autor, então, admite que os cursos intitulados como FOU tratam-se, na verdade, de cursos de francês LE fortemente tematizado na área proposta, arqueologia<sup>23</sup>, posto que o desconhecimento prévio da língua por parte dos estudantes faz com que não haja condições de realizar cursos com objetivos específicos na universidade.

É possível atribuir esse problema, em parte, a ausência do ensino de línguas na experiência estudantil dos universitários, o que inclui o ensino básico. Dessa forma, sublinha-se a produção de contradições com a concentração de políticas linguísticas voltadas para o ensino de LE na universidade.

## Considerações finais

Retomando o histórico de políticas linguísticas brasileiras para o ensino de LE, delineia-se um quadro geral de declínio. Isso ocorre em contrariedade à relevância crescente do domínio de línguas e do plurilinguismo nas sociedades contemporâneas do mundo globalizado, caracterizadas pelo multiculturalismo (De Carlo, 1998). Na esfera do ensino universitário, o IsF, programa do governo federal, se contrapõe a essa situação, com esforços expressivos na UFBA, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), UFPI, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Zanini, 2024).

No que toca às políticas públicas, é notória a desproporção entre as necessidades percebidas pelos docentes e os marcos legais brasileiros que regulam a educação, nomeadamente a Lei 13.415/2017 (Maciel,

---

<sup>23</sup>Informações adicionais acerca da relevância científica do conhecimento da língua francesa na missão permanente de arqueologia nos sítios do Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, podem ser consultadas em Souza (2024).

2019). Relativamente às medidas legais para aprendizagem linguística, Da Silva Júnior (2020) conclui que “A expressiva quantidade de documentos legais acaba por gerar uma insegurança de que nenhuma política educacional seja, de fato, efetivada” (Da Silva Júnior, 2020, p. 108). A desarticulação entre as políticas e a falta de continuidade configuram um panorama de (anti)políticas, conceito utilizado por Eres Fernández (2018, p. 14 *apud* Da Silva Júnior, 2020, p. 108), para o ensino de línguas e a formação de professores no Brasil.

Alternativamente, para a transformação dos problemas relativos ao ensino de LE de forma profunda e duradoura, e não apenas provisória, “é preciso que se enfrente a raiz do problema educacional, investindo-se nos diversos níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Maciel, 2019; Saviani, 2021). Nesse sentido, é inquietante que a mais recente reforma do Ensino Médio não tenha contribuído para resolução de *nenhum* dos maiores problemas da educação brasileira, relacionados, nomeadamente, à baixa qualidade do ensino, infraestrutura precária das escolas e precarização da formação do professor (Maciel, 2019, p. 18). Face a isso, é vital ressaltar que a valorização do magistério por meio da formação profissional e remuneração adequada é um elemento incontornável para garantir a qualidade da educação (Duarte, Melo, 2013). Por fim, não se pode perder de vista que múltiplos estudos concluem que excelência na formação dos professores é o principal traço compartilhado pelos melhores sistemas de ensino do mundo (Chetty, 2014; Darling-Hammond, 2000, 2017; Rockoff, 2004; Ripley, 2015).

Consonante a isso, um relatório de síntese da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) atesta que educadores são o mais importante recurso das escolas. Tal balanço faz contraste com a realidade das políticas linguísticas no Brasil, onde os estudos relacionados à educação e as medidas legislativas não possuem a correlação necessária para uma elaboração de políticas que respondam às demandas dos educadores e aprendizes e favoreçam o desenvolvimento de uma educação plurilingue. Em definitivo, fazemos coro a Bohn (2000) na defesa de que a superação dessa conjuntura passe pelo trabalho conjunto de professores, linguistas aplicados, sociedade civil e poder público na construção democrática de políticas de ensino de LE.

## Referências

ABREU-E-LIMA, D; FURTOSO, V; FRANCISCO, D. L. **O programa ISF-Português e o fortalecimento da área de português para estrangeiros**. In: ABREU-E-LIMA, D et al. (Orgs.) *Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p. 107-139.

BOHN, Hilário Inácio. **Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras**. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 08 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 151, p. 1, 8 ago. 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** 2017a. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Seção 1, p.

1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 2, de 20 de dezembro de 2019.** 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 147, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. **O francês instrumento de desenvolvimento.** In: CÂNDIDO, Antônio; CARONI, Ítalo; LAUNAY, Michel. O francês instrumental : a experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Hemus, 1977.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. **Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood.** American Economic Review, v. 104, n. 9, p. 2633–2679, 2014.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher quality and student achievement**. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, p. 1-44, 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Empowered Educators**. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

DA SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira. **Reflexões sobre políticas de formação de professores de línguas estrangeiras antes e depois da BNCC**. *Revista Ilustração*, v. 1, n. 3, p. 103-114, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.32>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

DE CARLO, Maddalena. **L'interculturel**. 1. ed. Paris: Hachette, 1998.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. **Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente: quais as implicações dessa relação?**. *Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142768>>. Acesso em: 6 mar 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: resultados 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. **Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE**. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684925>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

NASCIMENTO, Denise Maria Gurgel. **Diagnóstico do ensino de francês no Estado da Bahia**. 1983. 136 f.+ anexos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 1983.

OCDE. **Effective teacher policies: Insights from PISA**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Kate Constantino. **De língua da corte a matéria de estudo: a institucionalização do ensino de francês no Brasil**. Aracaju: Criação Editora, 2024.

OLIVER-LALANA, Daniel. **Rational Lawmaking and Legislative Reasoning in Parliamentary Debates**. In: WINTGENS, Luc; OLIVER-LALANA, Daniel (Org.). *The Rationality and Justification of Legislation: essays in Legisprudence*. Suíça: Springer, 2013.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; DELATORRE, Sasha Kiyoko Watanabe. **O ensino do francês no Brasil**. *Revista Odisseia* 9, 2012, p. 97-124.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. **Reforma do Ensino Médio e BNCC-Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos**. *Revista Investigações Vol*, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Pfeiffer/publication/353579551\\_Reforma\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_e\\_BNCC\\_-\\_Divisoes\\_Disputas\\_e\\_Interdicoes\\_de\\_Sentidos/links/64c3e65c6f28555d86dae1e0/Reforma-do-Ensino-](https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Pfeiffer/publication/353579551_Reforma_do_Ensino_Medio_e_BNCC_-_Divisoes_Disputas_e_Interdicoes_de_Sentidos/links/64c3e65c6f28555d86dae1e0/Reforma-do-Ensino-)

Medio-e-BNCC-Divisoões-Disputas-e-Interdições-de-Sentidos.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

RIOS, Amanda Freire da Costa. **Imagem visual e texto: descobrindo e redescobrendo relações no livro didático de língua francesa**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/187>>. Acesso em: 7 nov 2024.

RIPLEY, A. **The Smartest Kids in the World**. New York: Simon & Schuster, 2013.

ROCHA, Nádia Maria Dourado; TRANQUILI, Alessandra Graciosa; LEPIKSON, Bianca Becker. **A Faculdade de Medicina da Bahia no século XIX: a preocupação com aspectos de saúde mental**. Gazeta Médica da Bahia, v. 74, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/375/364>>. Acesso em: 7 nov 2024.

ROCKOFF, J. **The impact of individual teachers on student achievement**. American Economic Review, v. 94, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Tiago Barbosa. **O FOS e o FOU na Universidade Federal do Piauí**. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa; ZANINI, Mariza Pereira (orgs.). Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês: reflexões e experiências de ensino e formação de professores no contexto de internacionalização das universidades brasileiras. São Paulo: Humanitas, 2024. p. 145-169.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de; SOUSA, Claire Parot de; COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. **Relações entre internacionalização e interculturalidade na Rede ANDIFES IsF-Francês**. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 13, n. 5, dez. 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.14563091>>. Acesso em: 24 jul. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras**. Ilhéus: UESC, 2012. Disponível em: <<https://www.uesc.br/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Curso de Língua Francesa Básica para Servidores**. Cruz das Almas: UFRB, 2024. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/cfp/processos-seletivos/2812-curso-de-lingua-francesa-basica-para-servidores>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ZANINI, Mariza Pereira. **Nas últimas décadas, a expansão do ensino superior no Brasil tem passado...** [Apresentação]. Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês: reflexões e experiências do ensino e formação de professores no contexto de internacionalização das universidades brasileiras. São Paulo: FFLCH. Disponível em: <[https://biblio.fflch.usp.br/AlbuquerqueCosta\\_H\\_3195943\\_NasUltimasDecadasAExpansao.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/AlbuquerqueCosta_H_3195943_NasUltimasDecadasAExpansao.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2025.