

Desenvolvido pelos pesquisadores Dr. Vander Viana (University of East Anglia) e Dra. Telma Gimenez (Universidade Estadual de Londrina) para o Observatório para o Ensino da Língua Inglesa. O Observatório é coordenado pelo British Council, como uma iniciativa do programa UK-Brazil Skills for Prosperity. Tradução de Natalia Klussmann.

Junho 2022

[www.inglesnasescolas.org](http://www.inglesnasescolas.org)

## Resumo

# Políticas de Formação Docente: Caminhos para a Área de Língua Inglesa

O presente resumo se baseia no *policy paper* (documento de políticas públicas) intitulado “Políticas de Formação Docente: Caminhos para a Área de Língua Inglesa”. Baseada em uma análise dos censos educacionais brasileiros, a publicação propõe seis pontos de ação que devem integrar um plano de longo prazo para o país, transcendendo governos específicos. A versão original deste resumo foi escrita em língua inglesa para um público leitor que não está necessariamente familiarizado e com o contexto educacional brasileiro e depois traduzida para a língua portuguesa.

Para fazer o download da publicação na íntegra com dados e análises mais detalhadas, acesse o [Observatório para o Ensino da Língua Inglesa](#).

# Introdução

A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil mudou recentemente. No passado, exigia-se que as escolas oferecessem o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, que poderia ser livremente escolhida por escolas, dependendo das necessidades e desejos das comunidades locais.<sup>1</sup> Embora o inglês já fosse a língua adicional *de facto* na maior parte das escolas, apenas em 2016 o ensino compulsório do inglês foi introduzido do sexto ano<sup>2</sup> em diante.<sup>3</sup> A escolha de uma ou mais línguas foi apenas mantida no Ensino Médio, segmento no qual a lei indica a possibilidade de outras línguas além do inglês serem ensinadas. Essa recente mudança na lei demanda maior atenção à educação de docentes de língua inglesa, que é o foco do *policy paper* aqui resumido.

Pesquisas anteriores já indicavam a existência de problemas com relação à formação docente em língua inglesa no Brasil, sobretudo quanto à graduação de docentes – ou a falta dela. Um desses estudos observa que “apenas cerca de 45% [dos professores que trabalhavam em escolas públicas] têm um diploma de graduação universitária adequado”<sup>4</sup>. O mesmo estudo destaca que somente a metade das unidades federativas do Brasil<sup>5</sup> ofereciam oportunidades de desenvolvimento profissional por meio da formação continuada.<sup>6</sup> Tais resultados reforçam a necessidade

imperativa de se (re)considerar as políticas educacionais na educação de docentes de língua inglesa no Brasil.

A proposta de políticas educacionais deveria ser informada por estudos de larga escala que fornecem uma base empírica extremamente relevante, e isso não é diferente em relação à formação docente para a língua inglesa. Por esse motivo, o presente documento fundamenta-se em nossa análise do Censo Escolar de 2020 e do Censo da Educação Superior de 2019 (conforme Observatório para o Ensino de Língua Inglesa, 2021). Com base nos dados empíricos de todas as escolas e instituições de ensino superior no Brasil (tanto as públicas quanto as particulares), apresentamos seis pontos de ação para a formação de docentes de língua inglesa. Ressaltamos que a melhoria na qualidade da educação de docentes de língua inglesa no país é premente e que, como resultado, deverá melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa.

1 Brasil, 1996

2 A educação básica brasileira abarca quatro níveis da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED, do inglês *International Standard Classification of Education*) – a saber, do 0 ao 3. Ela compreende (a) dois anos pré-escolares – ISCED 0 (idade média dos estudantes: 4–6 anos); (b) nove anos de Ensino fundamental (idade média dos estudantes: 6–15 anos) – ISCED 1 e 2; (c) três anos de Ensino médio (idade média dos estudantes: 15–18 anos) – ISCED 3.

3 Brasil, 2016, 2017

4 British Council, 2019, p. 13

5 O Brasil é composto de 27 unidades federativas: o Distrito Federal e 26 estados.

6 British Council, 2019

## Ponto de Ação 1

# Adequar a titulação docente à disciplina lecionada

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases<sup>7</sup>, para ensinar inglês no país, é preciso completar com sucesso um curso de licenciatura em língua inglesa<sup>8</sup>. Esta exigência foi reforçada no Plano Nacional de Educação<sup>9</sup>, que estabeleceu que, até 2024, todas as professoras e todos os professores da educação básica devem ter a graduação requerida. Apesar desses documentos nacionais, o Censo Escolar de 2020 revela que estamos longe de atingirmos essa meta. Mais de 70% das aulas de inglês oferecidas no Brasil são ministradas por professores que não completaram a graduação exigida e quase 9% de todas as aulas são ministradas por professores que não completaram nenhum curso de graduação. A exigência de que professores tenham um diploma de licenciatura em língua inglesa é um passo necessário rumo à melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado de inglês no Brasil.

Algumas medidas podem ser tomadas para lidar com esse problema. Entre elas, propomos que as práticas de contratação devam ser reconsideradas em curto prazo e que as exigências legais devam ser seguidas para qualquer nova contratação, tanto nos setores públicos quanto nos particulares. Outra medida de curto ou médio prazo é a redistribuição das aulas entre as professoras e os professores atualmente em exercício de acordo com suas qualificações. A longo prazo, as e os docentes de língua inglesa atuais devem receber oportunidades para conseguir obter a qualificação mínima exigida para ensinar inglês.

7 Brasil, 1996

8 Esta graduação pode corresponder a (i) licenciatura única – Inglês, (ii) licenciatura dupla – Português-Inglês ou (iii) bacharelado único ou duplo nas áreas mencionadas acima e complementação pedagógica em língua inglesa.

9 Brasil, 2014

## Ponto de Ação 2

# Articular ensino e pesquisa

O fato de que a pesquisa deve embasar a formação docente está explicitamente registrado em documentos legais e de política pública<sup>10</sup>. Todas as professoras e todos os professores de ensino superior, portanto, devem ter uma quantidade suficiente de tempo alocada em seus planos de trabalho para que possam desenvolver pesquisas. Uma regulamentação governamental acerca da incorporação de pesquisas nos contratos de docentes de ensino superior pode contribuir sobre maneira para que o Ponto de Ação 2 seja implementado com sucesso. Esse é especialmente o caso das (embora não se limite às) instituições de ensino superior (IESs) particulares, onde os salários de docentes podem ser diretamente proporcionais ao número de horas-aula.

A relação entre ensino e pesquisa pode e deve acontecer de outras formas. Por exemplo, os currículos dos programas de formação inicial e continuada para docentes de língua inglesa devem ser informados pelos resultados de pesquisas recentes e devem promover o desenvolvimento das habilidades de pesquisa dos estudantes.<sup>11</sup> Tais currículos também devem incluir o ensino de meios pelos quais futuras e futuros docentes possam desenvolver de maneira autônoma o conhecimento relevante para sua prática.

A prática exploratória ou a pesquisa-ação podem ser apresentadas para que alunas e alunos desenvolvam suas habilidades pedagógicas,<sup>12</sup> e a linguística de *corpus* pode ajudar tais discentes a desenvolver seus conhecimentos sobre o uso da língua.<sup>13</sup>

Finalmente, é importante destacar a relação simbiótica entre ensino e pesquisa. As práticas de ensino se beneficiam de pesquisas recentes, mas práticas de pesquisa são igualmente beneficiadas pelo ensino. Nesse último caso, por exemplo, um profissional pode identificar tópicos que são relevantes e pertinentes para a comunidade não acadêmica.

10 Brasil, 2014; Ministério da Educação, 2020

11 Veja, por exemplo, Caena (2014) no contexto europeu.

12 Allwright, 2003; Burns, 1999, 2010; Miller & Cunha, 2019

13 O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007; Viana & O’Boyle, 2022

### Ponto de Ação 3

## Ampliar a formação docente em nível de pós-graduação

O Censo Escolar de 2020 mostra que um percentual bastante limitado de professoras e professores de língua inglesa que trabalham na educação básica possuem mestrado ou doutorado. Esse resultado contrasta claramente com o Plano Nacional de Educação,<sup>14</sup> que estipula que metade das e dos docentes da educação básica devem ter completado uma pós-graduação até 2024. O plano não esclarece, porém, se os cursos de pós-graduação *lato sensu* são considerados. No entanto, mesmo que esses cursos sejam considerados, no Brasil, o número de docentes de língua inglesa que possuem pós-graduação ainda é limitado (ou seja, isso totaliza menos de 40%).

O pleno cumprimento do Ponto de Ação 3 exige que sejam oferecidas diferentes rotas de pós-graduação para atender às diversas necessidades e desejos docentes. Por exemplo, educadores que não tenham interesse em seguir uma carreira acadêmica, podem completar um curso de pós-graduação que tenha mais relevância para sua prática pedagógica. Esse tipo de curso já existe no Brasil: são os chamados ‘mestrados profissionais’ (em oposição aos ‘mestrados acadêmicos’). Os cursos de mestrado profissional podem ser uma forma de preencher tanto as lacunas atuais na formação de docentes de língua inglesa como em relação às questões de inclusão social (veja Ponto de Ação 4).

As professoras e os professores devem ter condições favoráveis para que consigam completar seus cursos de pós-graduação. Entre essas condições, incluímos a possibilidade de tirarem uma licença para estudar ou terem uma redução em sua carga de trabalho enquanto estiverem estudando. Também é importante valorizar esforços: seus títulos de pós-graduação devem contribuir para sua progressão na carreira docente.

14 Brasil, 2014

## Ponto de Ação 4

# Promover iniciativas para a inclusão social no ensino e na aprendizagem da língua inglesa

Nas últimas décadas, várias IESs públicas no Brasil implementaram iniciativas de ação afirmativa para promover a inclusão social em seus cursos. Tais medidas parecem ter surtido efeito nas IESs federais: há um percentual maior de estudantes de graduação negras e negros se formando como docentes de língua inglesa nessas instituições, o que é compatível com o percentual de negras e negros na população brasileira. Outras IESs, sobretudo as particulares, e o mercado de trabalho precisam implementar iniciativas de ação afirmativa similares para promover a inclusão social. Pode haver um sistema de cota em IESs particulares que se assemelhe àquele adotado por diversas IESs públicas, e aqueles estudantes que não podem pagar as taxas e mensalidades cobradas pelas IESs particulares podem receber bolsas de estudo. Também pode haver uma política que promova maior diversidade na contratação de docentes de língua inglesa, negras e negros de modo que a representatividade aumente também no mercado de trabalho.

A formação inicial e continuada de docentes deve auxiliar na promoção da inclusão social no ensino e aprendizagem de inglês. Nos últimos anos, têm sido oferecidos excelentes cursos de formação profissional continuada a respeito de questões étnico-raciais. A oferta de tais cursos é de extrema importância porque o Censo Escolar de 2020 revela que menos de 1% das professoras e dos professores de língua inglesa que atuam na educação básica completaram cursos com carga horária de 80

horas relacionados a questões étnico-raciais e à história e à cultura afro-brasileiras.

Na educação básica, a escolha e a produção de materiais pedagógicos precisam ser (re)consideradas por todas as partes interessadas – desde as editoras até as professoras e os professores. É fundamental que as crianças e os jovens se vejam representados nos materiais usados nas aulas de inglês.

No ensino superior, os currículos dos cursos de licenciatura em língua inglesa devem ser (re)avaliados. As educadoras e os educadores devem trazer textos sobre diversidade e inclusão social para serem discutidos criticamente com as futuras e os futuros docentes de língua inglesa. Tais educadoras e educadores devem, ainda, considerar quais são as vozes trazidas para a formação docente (por exemplo, quais são as publicações incluídas nas listas de leituras?). O objetivo deve ser uma representatividade diversa e plural de autoras e autores, que ajude a desenvolver as habilidades críticas de docentes de língua inglesa.

Outro tópico chave a ser considerado dentro da temática da inclusão social é a questão do gênero. Os questionários usados para o Censo Escolar e para o Censo da Educação Superior apenas coletam informações sobre o sexo das pessoas entrevistadas. Acreditamos que os questionários também deveriam coletar informações sobre o gênero dessa população. Isso nos ajudaria a compreender quão inclusivos são o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

## Ponto de Ação 5

# Fomentar parcerias para a formação docente

Os desafios existentes no ensino da língua inglesa não serão superados por um único agente. Por isso, as soluções precisam ser pensadas, implementadas e avaliadas por um grupo de agentes – ou seja, representantes dos governos, da academia, de instituições particulares e do terceiro setor – do Brasil e de outros países.

Diálogo e articulação são duas palavras-chave para a melhoria da formação docente para a língua inglesa no Brasil. Por exemplo, uma parceria entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação estaduais e municipais e as IESs pode levar ao cumprimento dos Pontos de Ação 3 e 4, que se referem à promoção da educação em nível de pós-graduação e à inclusão social, respectivamente. O Ministério e as Secretarias de Educação podem mapear as necessidades das professoras e dos professores existentes e, então, solicitar que as IESs ofereçam cursos de pós-graduação relevantes para esses profissionais. Essa parceria pode acontecer tanto na formação docente inicial quanto continuada.

As parcerias podem envolver ainda agentes internacionais, como aqueles que trabalham em IESs de outros países. A perspectiva oferecida por colegas baseados fora do Brasil pode ser extremamente útil para questionar conceitos e práticas arraigadas e, gerando reflexões a respeito do que pode ser feito de maneira diferente no país. O diálogo entre as partes envolvidas em diferentes países também pode trazer conhecimento de potenciais iniciativas internacionais que podem ser implementadas no Brasil, depois das devidas adaptações para o novo contexto.

## Ponto de Ação 6

# Avaliar iniciativas com base em dados empíricos de forma continuada

A realização anual do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior contribui enormemente para o desenvolvimento de políticas educacionais. Uma vez que todas as escolas e IESs do Brasil devem completar os questionários dos censos, os dados resultantes permitem que seja delineada uma macroperspectiva da educação brasileira, que pode ser investigada diacronicamente (ao longo dos anos) e sincronicamente (dentro de um ano específico). Os dois censos fornecem uma base de dados abrangente e empiricamente ampla sobre a educação brasileira.

À exceção dos censos, a avaliação parece ser o calcanhar de Aquiles no contexto brasileiro. A proposta e a implementação de políticas educacionais devem ser seguidas por uma cuidadosa avaliação de seu sucesso e alcance. Essa avaliação deve ser conduzida de maneira sistemática, deve ser baseada em dados empíricos e deve considerar as perspectivas dos diferentes indivíduos envolvidos ou afetados por tais políticas. É somente com base em uma cuidadosa avaliação empírica que políticas educacionais devem ser consideradas como bem ou malsucedidas.



# Considerações finais

A formação docente para a língua inglesa apresentou alguns progressos ao longo dos anos no Brasil. Um avanço bem-vindo foi a lei que determina o grau educacional mínimo que os profissionais devem ter para ensinar inglês. A lei superou a percepção limitada de que qualquer pessoa que saiba inglês pode ensinar a língua, evidenciando explicitamente que as professoras e os professores precisam de mais do que proficiência em inglês.

O Plano Nacional de Educação<sup>15</sup> é outro passo positivo: ele estabelece metas para a educação brasileira em um período de 10 anos. Não é raro no Brasil que representantes do governo desejem ver os resultados de políticas públicas dentro da duração de seu mandato (ou seja, em quatro ou, em caso de reeleição, oito anos). A natureza da educação nem sempre leva a resultados imediatos. Educação é uma área tão importante para o desenvolvimento humano que as políticas públicas devem ser concebidas como iniciativas de longo prazo que transcendem governos específicos e são colocadas em prática a despeito de qual partido político esteja no poder.

O presente documento está localizado sócio-historicamente. Ele se baseia em nossa análise do Censo Escolar de 2020 e do Censo da Educação Superior de 2019 (conforme [Observatório para o Ensino de Língua Inglesa, 2021](#)). Esperamos que, quando as novas edições do censo apresentarem um novo panorama da formação de docentes de língua inglesa no Brasil daqui a alguns anos, os pontos de ação indicados neste documento tenham sido completamente atingidos e que seja preciso propor uma nova gama de pontos de ação.

15 Brasil, 2014

## Referências

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113–141.
- Brasil (1996). Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil (2016). 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 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, DF, 23 set. 2016. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)
- Brasil (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 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 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 1º 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, DF, 17 fev. 2017. [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)
- British Council. (2019). Políticas públicas para o ensino de inglês: Um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: British Council. [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc\\_portuguesbx.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf).
- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York: Routledge.
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues. European Commission. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf)
- Miller, I.K. & Cunha, M.I.A. (2019). Exploratory practice: Integrating research into regular pedagogic activities. In S. Walsh & S. Mann (eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 583–595). London: Routledge.
- Ministério da Educação (2020). Resolução Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno no 2, de 20 de dezembro de 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020, 46–49. [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)
- Observatório para o ensino da língua inglesa (2022). Políticas de Formação Docente: Caminhos para a Área de Língua Inglesa. São Paulo: British Council. <https://www.inglesnasescolas.org/policy-paper-politicas-formacao-docente/>.
- Observatório para o Ensino da Língua Inglesa (2021). Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. [https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumo\\_Executivo\\_Observatorio.pdf](https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumo_Executivo_Observatorio.pdf)
- O’Keeffe, A., McCarthy, M. & Carter, R. (2007). From corpus to classroom: Language use and language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viana, V. & O’Boyle, A. (2022). Corpus linguistics for English for academic purposes. Abingdon: Routledge.