

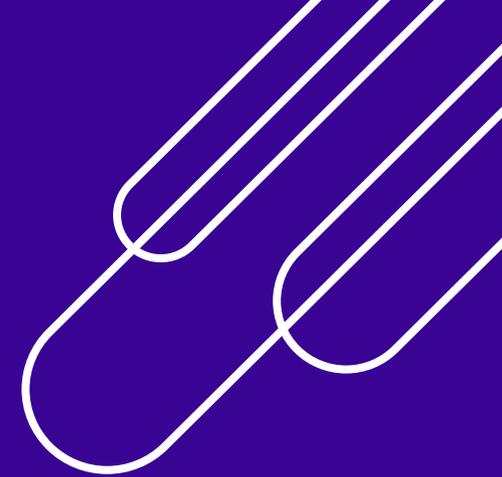
OBSERVATÓRIO
ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA

POLICY PAPER

Políticas de Formação Docente

Caminhos para a Área de Língua Inglesa

www.inglesnasescolas.org



Ficha técnica

Andrew Newton

DIRETOR BRASIL

Cíntia Toth Gonçalves

GERENTE SÊNIOR DE INGLÊS

Patrícia Santos

GERENTE DE PROJETOS DE INGLÊS

Liliana Guimarães

GERENTE DE PROJETOS DE INGLÊS

Fernanda Rebelato

GERENTE DE PROJETOS DE INGLÊS

Emanuelle Moreira

ANALISTA DE PROJETOS DE INGLÊS

Tawany Santos

ANALISTA DE PROJETOS DE INGLÊS

Juliana Ferreira

GERENTE DE MARKETING DIGITAL

Amanda Ariela

ANALISTA DE MARKETING

Como citar este documento

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Políticas de Formação Docente: Caminhos para a Área de Língua Inglesa. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em: www.inglesnasascolas.org.

©Todo o conteúdo desta publicação está disponível sob a Licença de Atribuição Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0). Exceto quando indicado, todas as fotos nesta publicação são © British Council.

British Council Brasil

Rua Ferreira de Araújo, 741
Pinheiros, São Paulo – SP, Brasil
www.britishcouncil.org.br

O British Council é organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Construímos conexões, entendimento e confiança entre o povo do Reino Unido e o de outros países por meio das artes e cultura, educação e língua inglesa. No ano passado, alcançamos mais de 80 milhões de pessoas diretamente e mais de 791 milhões ao todo, incluindo conteúdos digitais, publicações e transmissões em rádio e TV. Fundado em 1934, somos uma UK charity governada por Royal Charter, assim como um órgão público do Reino Unido. Cerca de 15% de nossos fundos são subsidiados pelo governo britânico.

Equipe de Pesquisa e Produção

Pesquisadores

Vander Viana

University of East Anglia

Telma Gimenez

Universidade Estadual de Londrina

Desenvolvimento web

Disarme Gráfico

Projeto gráfico

Narjara Lara

Diagramação e revisão

Disarme Gráfico

Apresentação

É com muita alegria que, no âmbito do programa *UK-Brazil Skills for Prosperity*, o Observatório para o Ensino da Língua Inglesa lança seu primeiro *policy paper*. Como uma plataforma de referência na área, o Observatório traz não só uma curadoria de conteúdos sobre o ensino, aprendizagem e avaliação para a língua inglesa, assim como uma série de estudos próprios, cujas produções são coordenadas pelo British Council. Dessa forma, a plataforma objetiva disponibilizar dados e evidências em prol da melhoria do ensino de inglês no Brasil.

Em setembro de 2021, lançamos a seção de dados do Observatório. Nessa seção, disponibilizamos seis painéis interativos e um resumo executivo, que trazem o panorama da oferta de inglês na educação básica, o perfil e a formação das professoras e professores¹ do idioma e sua carga de trabalho, além de uma visão geral sobre os estudantes de graduação de Letras Inglesas. Tudo com base nos dados dos Censos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Partindo desse trabalho de compreensão das características e dos desafios do ensino de inglês na educação básica brasileira, trazemos agora em fevereiro de 2022 o presente *policy paper* com a temática voltada à formação de professoras e professores do idioma no Brasil. A publicação é feita não só, mas principalmente, para gestoras e

gestores dos setores público e particular, na medida em que são propostos, através de evidências, caminhos para a construção de uma política de formação inicial e continuada para docentes de inglês, articulando os diferentes entes da Federação.

O British Council, bem como os parceiros no programa *UK-Brazil Skills for Prosperity*, esperam continuar contribuindo com um debate informado e apoiando, assim, a democratização do acesso a um ensino de inglês de qualidade no país. E para que isso seja, de fato, possível, precisamos investir tempo e recursos na formação daqueles que se dedicam à prática pedagógica e que tanto influenciam os resultados de aprendizagem de crianças e jovens — as professoras e os professores de língua inglesa.

Uma ótima leitura!

Cíntia Toth Gonçalves
Gerente Sênior para Inglês no British Council

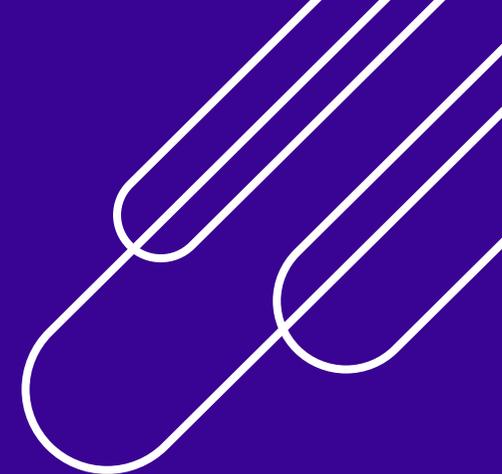
¹ No presente texto, invertemos a ordem usual dos gêneros na língua portuguesa de forma consciente, assim como em British Council (2021). A ideia é ressaltar o fato de que a maior parte da população brasileira é do sexo feminino. Isso fica ainda mais claro no que diz respeito à docência de língua inglesa na educação básica e à discência de língua inglesa em nível superior. Em ambos os casos, as mulheres são a maioria.

Lista de abreviações

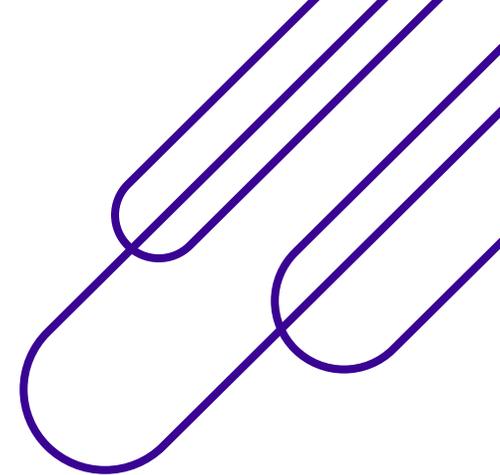
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Censo Escolar
CES	Censo da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Sumário

Introdução	9
Língua inglesa no currículo escolar	10
Pesquisas sobre a formação de docentes de língua inglesa.....	13
1. Adequar a titulação docente à disciplina lecionada	14
2. Articular ensino e pesquisa	20
3. Ampliar a formação docente em nível de pós-graduação	24
4. Promover iniciativas para a inclusão social no ensino e na aprendizagem da língua inglesa	26
5. Incentivar parcerias para a formação docente	30
6. Avaliar iniciativas com base em dados empíricos de forma continuada	32
Ações e monitoramento sugeridos	34
Considerações finais	42
Referências	43







OBSERVATÓRIO
ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA

POLICY PAPER

Políticas de Formação Docente

Caminhos para a Área de Língua Inglesa

www.inglesnasescolas.org

Vander Viana (University of East Anglia)

Telma Gimenez (Universidade Estadual de Londrina)

Resumo

Esta publicação parte da análise dos dados do Censo Escolar de 2020 e do Censo da Educação Superior de 2019² a fim de apontar recomendações para a formação inicial e continuada de docentes de língua inglesa na educação básica brasileira. São apresentadas seis recomendações: (i) a adequação da titulação docente; (ii) a articulação entre pesquisa e ensino; (iii) o fomento à formação docente em nível de pós-graduação; (iv) a promoção de iniciativas para a inclusão social; (v) o incentivo ao estabelecimento de parcerias; e (vi) a realização de avaliações empíricas de forma continuada. Para cada uma dessas recomendações, sugere-se um conjunto de ações concretas com uma indicação dos agentes responsáveis por sua implementação. Também são sugeridas formas através das quais a implementação dessas ações pode ser monitorada.

2 British Council, 2021.

Introdução

Projetos de desenvolvimento nacional não podem prescindir de propostas para a educação, já que noções de progresso e crescimento econômico estão fortemente atreladas à melhoria de índices educacionais. Nesse sentido, a expansão do acesso à escola com maiores taxas de matrícula e diminuição do analfabetismo são importantes estratégias para a redução das desigualdades. Conforme aponta o relatório produzido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico³, esse acesso à educação foi ameaçado pela pandemia de Covid-19. No mundo pós-pandêmico, será necessário empreender esforços para a manutenção dos avanços educacionais conquistados no Brasil até então. Além disso, será fundamental dar continuidade à realização desse trabalho, de modo a viabilizar a oferta de uma educação de qualidade, que contribua para a melhoria da formação de docentes de língua inglesa no Brasil. Esta publicação parte dos dados do Censo Escolar 2020 e do Censo da Educação Superior 2019 para apontar alguns desses caminhos.

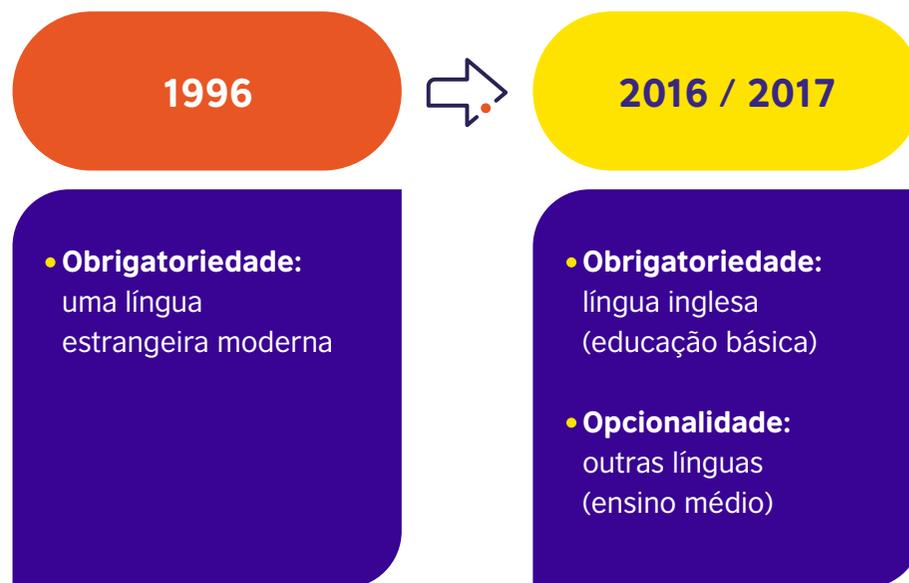
3 OECD, 2021.



Língua inglesa no currículo escolar

Dentre as matérias incluídas na educação básica, a língua inglesa é uma das poucas que teve seu status alterado consideravelmente ao longo dos anos. Desde a promulgação da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases (LDB) da educação nacional, previa-se o ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”⁴. Apesar de o inglês ser a língua estrangeira ofertada na prática por muitas escolas brasileiras, a legislação acolhia uma pluralidade linguística, permitindo que as instituições tivessem autonomia nessa decisão. Com a Medida Provisória nº 746⁵, posteriormente convertida na Lei nº 13.415⁶, a diversidade linguística foi substituída pelo ensino obrigatório da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental. A oferta de outras línguas estrangeiras passou a ser opcional no ensino médio.

Mudança na LDB no tocante ao ensino de línguas estrangeiras



4 Brasil, 1996.

5 Brasil, 2016a.

6 Brasil, 2017b.

Na comparação com outros países, o estabelecimento da língua inglesa como disciplina obrigatória ocorreu de forma tardia. Na Argentina, por exemplo, o inglês se tornou obrigatório nos anos 90 para alunos entre nove e 14 anos e, nos anos 2000, o ensino foi estendido para quem tem até 17 anos, idade em que usualmente se conclui o ensino médio⁷. Esse fator, portanto, possivelmente contribui para explicar o motivo pelo qual o índice de proficiência em língua inglesa na Argentina, avaliado como alto, é melhor em comparação com o do Brasil, considerado como baixo⁸. Estudos anteriores já haviam apontado para a dificuldade de avanço do ensino da língua inglesa no Brasil enquanto esta fosse entendida “como uma disciplina complementar”⁹.

Decisões acerca do currículo escolar podem ser vistas de ângulos distintos, e o mesmo se aplica à nova redação da LDB. Por um lado, pode-se argumentar que a identificação da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória retira o pluralismo linguístico na educação básica, impossibilitando que comunidades locais façam uma escolha adequada ao seu contexto. Por outro, pode-se argumentar que isso estabelece uma consistência no ensino da língua estrangeira, equiparando-a a outras disciplinas e permitindo a continuidade curricular¹⁰. Apesar de extremamente importante, esse debate foge do escopo do presente texto, que se debruça sobre a situação atual do ensino da língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, a definição de seu status no currículo da educação básica exige que se considere com mais cuidado o estabelecimento de políticas específicas para a formação docente, foco deste documento.

Introdução da obrigatoriedade da língua inglesa



Anos 90

- **Obrigatoriedade** da língua inglesa para estudantes de 9-14 anos



Anos 2010

- **Obrigatoriedade** da língua inglesa em todo o ensino básico

7 Porto, 2016; Tocalli-Beller, 2007.

8 British Council, 2014; Education First, 2020.

9 British Council, 2015, p. 37.

10 Entendemos que a continuidade escolar não se dá por meio de uma discussão binária a respeito da inclusão de uma língua estrangeira e da exclusão de outras. A continuidade poderia ser assegurada, por exemplo, (i) pela inclusão de duas ou mais línguas estrangeiras no currículo ou (ii) de uma ou mais línguas estrangeiras obrigatórias, assim como pela oferta de outras, de forma opcional.



Pesquisas sobre a formação de docentes de língua inglesa

Levantamentos anteriores já apontavam o baixo percentual de docentes com titulação no ensino de língua inglesa. Um levantamento realizado pelo British Council, com base nos dados do CE de 2017, apontou que, entre docentes das redes públicas estaduais, “apenas 45% têm formação superior na área”¹¹. A formação continuada, por sua vez, tem sido realizada principalmente em cursos de curta duração (em média 40 horas), e menos da metade dos estados brasileiros oferece esse tipo de desenvolvimento profissional.

Na área de Linguística Aplicada, a formação de docentes de línguas estrangeiras ocupa um lugar importante¹². Há inúmeros estudos publicados sobre o contexto brasileiro¹³, especificamente em relação à língua inglesa, que buscam apresentar reflexões sobre referenciais teóricos potencialmente orientadores dessa formação e sobre dados qualitativos coletados em contextos específicos de cursos de Letras. Muitas dessas pesquisas discutem implicações para a formação docente — tanto inicial quanto continuada.

Apesar da inegável importância de pesquisas qualitativas, estas adotam uma abordagem microscópica, que é imprescindível para a compreensão de determinados contextos e a exploração minuciosa da formação e do fazer docente. No entanto, políticas públicas que se pautam por uma visão macro não podem prescindir de análises quantitativas calcadas em dados censitários. Essas análises permitem a compreensão dos diferentes e numerosos contextos brasileiros. Os dados do CE e do CES, por exemplo, coletados e disponibilizados pelo Inep, são de extrema importância nesse sentido.

Dentre os muitos fatores que incidem sobre os resultados de aprendizagem, destacam-se as práticas pedagógicas, para as quais a formação docente contribui significativamente. Nesta publicação, fazemos seis recomendações e sugerimos ações para a formulação de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada de docentes em língua inglesa com base em evidências censitárias.

11 British Council, 2019b, p. 13.

12 Archanjo, 2011; Menezes, Silva & Gomes, 2009; Moita, Lopes, 1999.

13 Abrahão, 2004; Andrade, Hoelzle, Cruvinel, 2019; Maciel & Araújo 2011; Mateus, El Kadri & Silva, 2013; Rocha, Tonelli & Silva, 2010; Sartori & Silva, 2013; Telles, 2009.

1. Adequar a titulação docente à disciplina lecionada

Menos de 30% das mais de 985 mil turmas de língua inglesa são regidas por docentes com a titulação exigida pela lei brasileira.

A legislação brasileira é explícita no tocante à formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica. A LDB estabelece a necessidade de docentes possuírem a licenciatura plena como requisito mínimo legal para a atuação profissional¹⁴. No entanto, há uma exceção no caso de profissionais que atuam na educação infantil e nos anos

iniciais do ensino fundamental (isto é, do primeiro ao quinto ano): tais profissionais podem ter completado a formação docente na modalidade normal em nível médio¹⁵. Contudo, no caso da língua inglesa, essa exceção não se aplica. De acordo com o Ministério da Educação¹⁶, nas escolas “que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”¹⁷.

Com menos de três anos para o cumprimento da Meta 15 do PNE¹⁸, os dados do CE 2020 indicam que estamos distantes dessa realidade no ensino de língua inglesa no Brasil. Há um reduzido número de turmas de língua inglesa lecionadas por docentes com a titulação exigida pela lei brasileira, ou seja, licenciatura em Letras Inglês, Letras Português-Inglês ou bacharelado em Língua Inglesa e complementação pedagógica em

¹⁴ Brasil, 1996.

¹⁵ Brasil, 1996.

¹⁶ Ministério da Educação, 2010, p. 9.

¹⁷ Os dados do CE 2020 indicam que aproximadamente 25% das turmas de língua inglesa no Brasil são ofertadas nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de não haver a obrigatoriedade do ensino do idioma nessa etapa da educação básica. Mesmo compreendendo a importância de observar a formação inicial de professoras e professores nessa etapa, esse tema foge ao escopo da presente publicação e merece ser considerado de forma mais detalhada em trabalhos futuros.

¹⁸ “Todos os professores e as professoras da educação básica que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

língua inglesa. Vale destacar que 2020 foi o primeiro ano em que o Censo permitiu indicar o curso específico (por exemplo, Letras Português-Inglês) em vez de apenas optar pela categoria genérica de Letras Línguas Estrangeiras. A mudança pode ter levado a preenchimentos inadequados do questionário, mas esse fator isoladamente não explicaria o motivo pelo qual há profissionais com formação em outras áreas lecionando inglês na educação básica. Além disso, há, pelo menos, 9% das turmas de inglês sendo ministradas por pessoas que não possuem curso superior completo.

Além de ser contrária à legislação vigente, a ausência da titulação mínima exigida para a docência da língua inglesa impacta negativamente o ensino dessa língua no país. Não é possível falar em educação de qualidade quando os profissionais não são preparados para o exercício da profissão. Também não se pode responsabilizar de forma isolada professoras e professores por possivelmente não terem um conhecimento aprofundado da língua, já que não tiveram uma formação compatível com essa expectativa. É preciso, portanto, questionar quais fatores têm levado à alocação de profissionais sem a titulação adequada para lecionarem a língua inglesa.

Para modificar essa situação, faz-se necessário aperfeiçoar os mecanismos de contratação de docentes e de distribuição de turmas, assim como traçar metas para o cumprimento da legislação. Diante dessa problemática, apresentamos a adequação da titulação docente na Tabela 1 a partir das categorias utilizadas pelo Inep¹⁹ para todas as disciplinas, mas com um nível maior de detalhamento, já que consideramos a docência de língua inglesa de forma mais específica. Os seis grupos foram organizados de maneira que ações específicas possam ser propostas para a adequação da titulação desses profissionais, conforme indicado na Tabela 1.

19 Ministério da Educação, 2014.



Tabela 1: Categorias de formação docente e propostas

Grupo	Descrição	Ausência	Ação necessária segundo a legislação
Adequada	Docentes com licenciatura única (Letras Inglês) ou Licenciatura dupla (Letras Português-Inglês) ou Bacharelado em uma dessas duas áreas com complementação pedagógica concluída em língua inglesa	Nenhuma	Nenhuma
Semiadequada	Docentes com bacharelado ou curso sequencial em Letras com componente em língua inglesa, mas sem complementação pedagógica ou com complementação pedagógica em área diferente da língua inglesa	Formação pedagógica voltada para a língua inglesa	Complementação pedagógica ²⁰

20 O termo 'formação pedagógica' também é empregado em documentos oficiais (ex: Ministério da Educação, 2020) para se referir ao curso que habilita graduadas e graduados sem licenciatura a darem aulas na educação básica. Optamos pelo emprego do termo 'complementação pedagógica' (Brasil, 1996), que expressa mais claramente a referência a um curso adicional. Entendemos que a expressão 'formação pedagógica' pode ser utilizada em sentido amplo para se referir, por exemplo, às horas dedicadas às questões pedagógicas em um curso de licenciatura.

Inadequada 1	<p>Docentes com licenciatura em Letras sem componente em língua inglesa</p> <p>ou</p> <p>Bacharelado ou curso sequencial em Letras sem componente em língua inglesa mas com complementação pedagógica em qualquer área</p>	Formação em língua inglesa	
Inadequada 2	<p>Docentes com licenciatura em outras disciplinas da base curricular comum</p> <p>ou</p> <p>Bacharelado em outras disciplinas da base curricular comum com ou sem complementação pedagógica</p> <p>ou</p> <p>Bacharelado ou curso sequencial em Letras sem componente em língua inglesa e sem complementação pedagógica</p>	Formação linguística e pedagógica voltadas para a língua inglesa	Segunda licenciatura ²¹
Inadequada 3	Docentes com formação superior em outras áreas não contempladas nas categorias anteriores	Formação linguística e pedagógica voltadas para a língua inglesa	Licenciatura em Letras com componente em língua inglesa ou bacharelado em Letras com componente em língua inglesa e complementação pedagógica em língua inglesa
Sem titulação	Docentes que não possuem curso superior completo	Curso superior, com formação linguística e pedagógica voltadas para a língua inglesa	

21 Ministério da Educação, 2020.

A Tabela 1 apresenta as ações previstas pelos atuais documentos legais para adequar a titulação de docentes que lecionam disciplinas sem a devida formação inicial. Essas ações foram propostas com base em todas as disciplinas da educação básica. Por esse motivo, sugerimos uma alteração no que diz respeito à graduação em Letras com componente em língua inglesa: a diferenciação entre Letras e outros cursos superiores de formação docente dentro da chamada área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O Ministério da Educação²² indica que a carga horária da segunda licenciatura varia de acordo com a área de formação inicial. No caso da língua inglesa, docentes que tenham formação inicial em cursos que integrem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias poderiam se adequar à previsão legal com formações que possuam, no mínimo, 560 horas. No entanto, há que se atentar para o fato de a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abranger não somente os cursos de Letras (por exemplo, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Francesa) mas também os de Artes e Educação Física, entre outros. O esforço docente necessário para a adequação ao ensino da língua inglesa é diferente nesses casos: egressas e egressos de cursos de licenciatura em Letras sem um componente em língua inglesa teriam um percurso menor a ser completado em comparação com os formados em cursos de licenciatura em Educação Física, por exemplo. No primeiro caso, as egressas e os egressos já possuem uma formação básica, em teoria linguística e literária e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de

línguas, o que facilitaria a sua compreensão das especificidades da língua inglesa. Sugere-se que a delimitação dessas áreas seja reconsiderada, especialmente no tocante à formação superior, que habilita as graduadas e os graduados para o exercício da docência na educação básica.

A curto prazo, recomenda-se que docentes efetivas e efetivos sejam remanejados para suas áreas de formação original. Imagina-se que a maioria desses casos seja de professoras e professores com formação em Letras Português ou Português e outra língua que não o Inglês.

A médio e longo prazo, é preciso empreender esforços para adequar a titulação docente à sua prática pedagógica, já que há um grande percentual de profissionais efetivos em situação de não observância da diretriz legal. Essa formação poderá ocorrer por meio de parcerias com instituições de ensino superior nos termos previstos na legislação. No caso da segunda licenciatura, por exemplo, “via Instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos”²³. Para esse fim, será fundamental que docentes possam usufruir de licença total ou parcial do trabalho e que a adequação da titulação por parte de docentes contribua para sua ascensão funcional.

22 Ministério da Educação, 2020.

23 Ministério da Educação, 2020.

Nas turmas das redes públicas²⁴ ministradas por professoras e professores sem formação superior, o percentual de docentes temporários é de aproximadamente 70%. No caso de contratos temporários na rede pública, registra-se a importância da abertura de concursos públicos, para que seja possível fortalecer o vínculo de docentes com esse espaço, facilitar a construção de uma comunidade profissional com maior senso de pertencimento e desenvolver projetos de longo prazo.

Finalmente, é também preciso repensar os processos de seleção de docentes. A efetivação de professoras e professores para o exercício do ensino de língua inglesa na educação básica só deve ocorrer caso esses profissionais possuam a formação necessária para tal. É preciso lembrar que se trata de um requisito legal, ou seja, seu cumprimento é obrigatório em todas as instituições de ensino no país — sejam elas públicas ou particulares²⁵.

24 O CE 2020 não coleta o tipo de vínculo de docentes na rede particular. Por esse motivo, esse tipo de contratação não foi incluído aqui.

25 Apesar de não ser o foco específico da presente publicação, ressaltamos que a inserção do ensino de língua inglesa nos anos iniciais precisa ocorrer de forma planejada e de acordo com a titulação exigida em lei.



2. Articular ensino e pesquisa

Mais de 65% das e dos estudantes de Letras com componente em língua inglesa estão em IESs particulares. É preciso considerar de que forma a atividade de pesquisa é contemplada nos contratos e planos de trabalho de professoras e professores do ensino superior.

A formação inicial e continuada de docentes no contexto brasileiro se baseia no tripé ensino, extensão e pesquisa²⁶. A relevância da pesquisa para a formação docente também é reconhecida explicitamente no PNE²⁷. Dessa forma, é fundamental que as professoras e os professores da educação superior realizem atividades de pesquisa relevantes para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, especialmente na educação básica brasileira, de modo que os resultados de tais atividades orientem suas práticas pedagógicas. Esse engajamento está diretamente alinhado ao PNE, que estimula a realização de “estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país”²⁸.

26 Ministério da Educação, 2020.

27 Brasil, 2014.

28 Brasil, 2014.



Diferentemente da atividade de ensino, a pesquisa em IESs constitui uma prática pouco tangível. Enquanto docentes da educação superior têm um compromisso claro com o ensino, por meio de atividades que precisam ser realizadas em tempo e locais específicos, essa materialidade não se apresenta de forma tão óbvia no tocante à pesquisa, especialmente quando a mesma ainda não atingiu um estágio de maturação para ser divulgada em apresentações e publicações. É preciso garantir tempo adequado nos planos de trabalho de docentes da educação superior para a atividade de pesquisa.

A necessidade de tempo para a pesquisa é premente em todas as IESs. Não é incomum em IESs particulares, por exemplo, que os docentes sejam contratados apenas para o ensino, e seus pagamentos sejam relacionados ao número de horas-aula lecionadas. Nesse sentido, uma regulamentação governamental poderia contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de atividades de pesquisa em IESs. Ressaltamos também a importância de IESs particulares: a maior parte de futuras e futuros docentes de língua inglesa da educação básica estuda nesses locais, como indicado no CES 2019.

A articulação entre ensino e pesquisa também pode e deve ocorrer de outras formas. Em sua revisão do contexto europeu, Caena²⁹ aponta que o desenvolvimento do conhecimento sobre as habilidades de pesquisa é um requisito em programas de formação inicial de docentes em grande parte dos países. No Brasil, o PNE menciona explicitamente essa necessidade, por exemplo, no tocante ao “atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”³⁰. Porém, ela não está restrita somente a essa população e deve atravessar a preparação de todos os currículos voltados à formação de docentes de língua inglesa.

Outra possível articulação entre ensino e pesquisa é a inclusão de disciplinas ou conteúdos específicos na formação inicial de docentes de língua inglesa que os permita desenvolver, de forma autônoma, saberes relevantes à sua prática. Algumas dessas possibilidades seriam a prática exploratória, a pesquisa-ação e a linguística de corpus.

29 Caena, 2014.

30 Brasil, 2014.

GLOSSÁRIO

Prática exploratória

A prática exploratória tem como principal objetivo promover uma melhor compreensão do que acontece em sala de aula, contribuindo para a qualidade de vida das pessoas envolvidas no contexto pedagógico. O ponto de partida para a prática exploratória é um *puzzle*, isto é, uma questão que norteará o processo de compreensão. Espera-se que a exploração dessa questão leve ao desenvolvimento em sala de aula, envolvendo a pessoa que propôs a questão e todas aquelas direta ou indiretamente impactadas pela mesma. Uma descrição mais detalhada da prática exploratória no ensino de línguas pode ser encontrada em, por exemplo, Allwright (2003), Hanks (2017) e Miller & Cunha (2019).

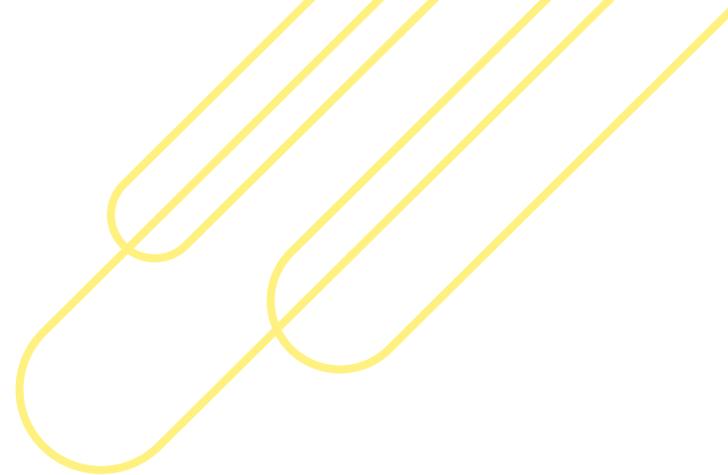
Pesquisa-ação

Assim como a prática exploratória, a pesquisa-ação é voltada para o fazer em sala de aula e parte de uma questão específica. Uma das principais diferenças entre a prática exploratória e a pesquisa-ação é que a última vai além da compreensão e busca resolver problemas pontuais em sala de aula. Para tanto, após a identificação do problema, uma intervenção é planejada, implementada e avaliada. A pesquisa-ação é vista como um processo cíclico no qual o resultado da avaliação aponta para novas questões a serem melhoradas, as quais demandarão novas intervenções, que precisarão ser avaliadas posteriormente. Para saber mais acerca da aplicação da pesquisa-ação no ensino e na aprendizagem de línguas, ver Banegas & Consoli (2020) e Burns (1999, 2010).

Linguística de corpus

Diferentemente das duas áreas indicadas, a linguística de corpus pode trazer uma enorme contribuição para o desenvolvimento do conhecimento linguístico (isto é, saber como usar a língua) e metalinguístico (ou seja, saber descrever o uso da língua) de docentes. Desse modo, poderiam continuar a aprender a língua inglesa de forma autônoma — mesmo após o término da educação formal. A linguística de corpus se ocupa da investigação de (geralmente grandes) conjuntos de textos com o uso de ferramentas computacionais, facilitando a identificação de padrões. O verbo *cause*, por exemplo, é usado com substantivo que indica uma ideia negativa, tal como em *problems*, *trouble* e *harm*; por esse motivo, *cause a good impression* soa não natural. Para mais informações, consulte O’Keeffe, McCarthy & Carter (2007), Viana (2011) e Viana & O’Boyle (2022).

Deve-se, por fim, ressaltar a natureza simbiótica da relação entre pesquisa e ensino. Não é só o ensino que se beneficia dos resultados de pesquisas atuais; a atividade de pesquisa também é beneficiada pela aproximação em relação ao ensino. No segundo caso, passa a ser possível a identificação de tópicos de pesquisa que têm uma aplicabilidade prática e que são relevantes para diferentes comunidades, não apenas a acadêmica, impactando direta ou indiretamente um número maior de partes interessadas.

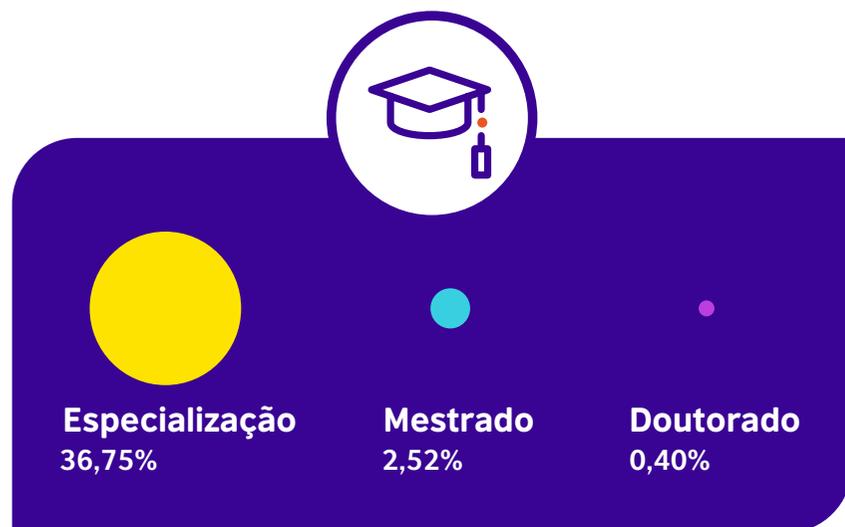


3. Ampliar a formação docente em nível de pós-graduação

Menos de 3% das e dos docentes de língua inglesa atuantes na educação básica brasileira têm um título de pós-graduação stricto sensu, isto é, mestrado ou doutorado.

Essa recomendação decorre da anterior e também é uma forma de estreitar a ligação entre ensino e pesquisa, mas pelo viés da formação continuada de docentes. Os dados do CE 2020 indicam que um número extremamente baixo de professoras e professores de língua inglesa na educação básica brasileira possuem mestrado ou doutorado. Isso está em claro contraste com a Meta 16 do PNE, segundo a qual até 2024 metade das e dos docentes atuantes da educação básica brasileira devem ter completado um curso de pós-graduação³¹. Apesar de só haver referências à pós-graduação stricto sensu no PNE, a redação da Meta 16 não é específica quanto a isso, não podendo ser possível depreender se a meta também inclui os cursos lato sensu, ou seja, cursos de especialização. Mesmo na interpretação mais inclusiva da lei, considerando-se que a especialização é contemplada na Meta 16, o contexto brasileiro ainda está distante desse patamar: menos de 40% de docentes da educação básica têm algum tipo de título de pós-graduação, de acordo com o CE 2020.

Docentes de língua inglesa na educação básica brasileira com título de pós-graduação



A realização de pós-graduação não deve ocorrer simplesmente para o cumprimento de uma lei. Nos casos de docentes que não tenham interesse em seguir uma carreira acadêmica, é preciso que o curso de pós-graduação tenha uma aplicação à sua prática pedagógica. Por esse motivo, sugere-se a oferta de mestrados profissionais nos quais docentes possam obter um título de pós-graduação *stricto sensu* que está mais diretamente voltado ao seu fazer em sala de aula. Esses cursos podem ser uma forma de suprir lacunas na sua formação, focando em tópicos como a inclusão social (ver recomendação 4).

Pesquisas anteriores revelaram o interesse de docentes da rede pública brasileira em se aprimorar profissionalmente caso tivessem condições apropriadas para fazer isso³². Essa atitude positiva pode ser vista, de forma indireta, em alguns resultados do CE 2020. A título de exemplo, o Espírito Santo conta com o maior percentual de docentes (98%) com ensino superior completo ou mais; além disso, em sua maioria (71%), as e os docentes possuem título de especialização.

De modo a apoiar a realização de cursos de pós-graduação por docentes de língua inglesa, sugere-se a oferta de condições propícias e o incentivo à realização de tais cursos. Por exemplo, é importante que as professoras e os professores possam usufruir de licença para estudos ou ter uma redução na carga horária de trabalho, de forma a viabilizar a conclusão de seus respectivos cursos. É preciso também valorizar as professoras e os professores com formação superior à exigida em lei, reconhecendo essa conquista acadêmica como um fator primordial na progressão funcional.

A realização de cursos de pós-graduação é proveitosa tanto para as pessoas diretamente envolvidas na atividade quanto para a produção do conhecimento no país, na medida em que contribui para consolidar a pesquisa em torno da prática pedagógica. Um claro exemplo disso pode ser visto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³³, que contém um acervo de trabalhos acadêmicos concluídos com sucesso em diversas IESs brasileiras. Uma busca pela palavra 'ensino' ou 'aprendizagem' juntamente com 'inglês' ou 'língua inglesa' entre os anos de 2000 e 2021 resulta em 3.951 resultados, o que representa aproximadamente 180 trabalhos acadêmicos sobre a temática por ano. Essa produção de conhecimento deve ser fomentada no futuro.

32 Brasil, 2014.

33 Brasil, 2014.

4. Promover iniciativas para a inclusão social³⁴ no ensino e na aprendizagem da língua inglesa

Os dados atuais do CE 2020 e do CES 2019 revelam que é preciso empreender esforços, por meio de políticas públicas afirmativas, que permitam que negras e negros realizem cursos de formação docente em língua inglesa. Em IESs públicas federais, a adoção dessas políticas públicas parece ter surtido efeito, na medida em que se observa um percentual de negras e negros mais compatível com a proporção dessa população em nível nacional. As outras IESs, especialmente as particulares, assim como o mercado de trabalho precisam adotar ações semelhantes, de forma que se possa promover a inclusão social de uma parcela considerável da população brasileira. Neste sentido, recomenda-se a adoção de política de cotas pelo setor privado educacional, com possibilidade de concessão de bolsas de estudos, e políticas de contratação docente que tenham o propósito de ampliar a participação de docentes negras e negros.

Há maioria branca tanto na docência de língua inglesa na educação básica quanto na discência de cursos de Letras com componente em língua inglesa na educação superior³⁵.

34 Enfocamos as questões de cor ou raça e gênero nessa seção, mas a inclusão social não está naturalmente restrita a elas. É também preciso pensar na inclusão de discentes e docentes que declaram algum tipo de deficiência, por exemplo.

35 Ressalta-se que, em ambos os casos, há um grande número de respondentes sem informação a respeito de cor ou raça. Quando, e se essa informação for declarada, os perfis docente e discente atualmente indicados pelos CE 2020 e CES 2019 podem ser alterados.

Distribuição discente em cursos de Letras com componente em inglês no Brasil

	Negros	Branco
Todas as IESs	39%	43%
Particulares	33%	48%
Públicas	50%	34%
Federais	59%	32%

Além de promover a diversidade de cor e raça entre docentes da educação básica e discentes da educação superior, é preciso também (re)considerar o ensino de língua inglesa, de forma que as alunas e os alunos se vejam representados nos conteúdos e materiais utilizados em sala de aula. Na educação básica, sugere-se a produção de livros didáticos e outros materiais pedagógicos que abracem a diversidade tanto na questão textual como na visual. Uma das diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é “o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais”³⁶. Entendemos que tal respeito passa necessariamente por uma atitude de reconhecimento e pela inclusão social aqui discutida, sendo fundamental que as equipes escolares atentem para esses quesitos quando avaliarem os livros didáticos de sua escolha.

36 Brasil, 2017a.



A formação inicial ou continuada com foco na questão racial contribui sobremaneira para o aprimoramento de futuras professoras e futuros professores, assim como para os docentes que estão em exercício. Tal formação está alinhada com as DCNs para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana³⁷. Alguns exemplos dessas iniciativas no ano de 2021 são: o curso de extensão “Construindo a educação antirracista no ensino de línguas: Princípios, conceitos e possibilidades na educação básica”, oferecido pela Universidade Estadual de Londrina; o curso de aperfeiçoamento “Educação para as relações étnico-raciais na educação básica”, oferecido pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e o curso “Linguafró – Formação de Professores”, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia. Esse tipo de formação é extremamente relevante, levando-se em conta que o CE 2020 indica que um percentual inexpressivo (menos de 1%) de docentes da educação básica informou ter realizado cursos com carga horária mínima de 80 horas sobre “educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana”.

No ensino superior, é fundamental (re)pensar o currículo da formação inicial de docentes de língua inglesa. Isso implica a seleção, por parte de professoras e professores da educação superior, de textos com a temática da diversidade e inclusão racial para leitura e discussão crítica em sala de aula. Além disso, é preciso também considerar as vozes trazidas para a sala de aula, de forma que haja uma pluralidade de representação dentro desse espaço de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o olhar crítico de futuras e futuros docentes de língua inglesa.



Menos de 1% de docentes da educação básica brasileira têm formação continuada (com carga horária mínima de 80 horas) em “gênero e diversidade sexual”.

Outro ponto importante a ser considerado no tocante à inclusão social se refere às questões de gênero. Infelizmente, os questionários do CE e do CES contemplam apenas uma questão sobre o sexo das e dos respondentes. Seria importante inserir uma pergunta sobre o gênero das e dos docentes da educação básica, assim como das e dos discentes da educação superior, de forma a verificar quão inclusivos são o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil.

37 Ministério da Educação, 2004.

A inclusão de uma pergunta sobre gênero não seria uma novidade no questionário do CE, que já contempla a opção “gênero e diversidade sexual” como uma das categorias para a formação continuada de docentes da educação básica brasileira. Os resultados revelam que a maioria desses docentes não tem formação continuada específica na área, apontando para a necessidade de se desenvolver ações nessa direção.

Há várias iniciativas recentes que buscam trazer questões de gênero para o ensino de língua inglesa. Um exemplo é o projeto de pesquisa “Gênero no ensino de língua inglesa: Perspectivas, práticas e políticas públicas internacionais”³⁸, que está sendo realizado em dez países, incluindo o Brasil. O projeto busca verificar de que forma o ensino de língua inglesa contribui e pode vir a colaborar para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 das Nações Unidas acerca da igualdade de gênero e do empoderamento de mulheres e garotas³⁹. Outro exemplo é o livro *Queering the English language classroom*⁴⁰, que traz sugestões práticas acerca do que pode ser feito por professoras e professores de inglês em diferentes contextos de atuação.

GLOSSÁRIO	
Sexo	Característica biológica relacionada à anatomia, aos cromossomos e hormônios. É geralmente identificada de forma binária entre feminino e masculino.
Gênero	Construção identitária social de uma pessoa relacionada, por exemplo, à forma como compreende a si mesma, como se expressa e se comporta. Homens e mulheres constituem as duas categorias de gênero tradicionalmente mais conhecidas. No entanto, as pessoas também podem se identificar com ambos os gêneros ou nenhum dos dois.

A inclusão social constitui uma questão primordial dentro da formação docente e precisa ser considerada nos cursos de formação inicial e continuada. Na versão atual das DCNs para a formação inicial de docentes da educação básica, há apenas uma referência à questão étnico-racial e não há menção a questões de gênero. Afirma-se, no entanto, que uma das competências gerais de docentes é a de “compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva”⁴¹. Tendo em vista a relevância das questões de cor, raça e gênero, a explicitação das mesmas é muito bem-vinda e deve ser mencionada nas DCNs⁴².

38 Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/groups-and-centres/gender-ing-elt>>.

39 Disponível em: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>>.

40 Paiz, 2020.

41 Ministério da Educação, 2020.

42 As antigas DCNs eram mais explícitas nesse sentido. Elas indicavam, por exemplo, que a formação inicial deveria promover a capacitação docente na identificação de “questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (Ministério da Educação, 2015).

5. Incentivar parcerias para a formação docente

Os resultados do CE 2020 e do CES 2019 apontam para questões estruturais que precisam ser sanadas o mais rapidamente possível, de forma a melhorar o ensino de inglês no Brasil.

Os desafios existentes no ensino de língua inglesa não serão resolvidos de forma isolada por um único ente, seja ele governamental, acadêmico, particular ou do terceiro setor, baseado no Brasil ou no exterior. As soluções precisam ser elaboradas, implementadas e avaliadas em um esforço coletivo, envolvendo várias partes interessadas.

Para a melhoria da formação docente na área de língua inglesa no Brasil, sugere-se uma maior articulação entre os diferentes atores, especialmente entre (i) as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação e (ii) as IESs brasileiras, tanto públicas como particulares. O estabelecimento de um diálogo institucional permitirá a constante revisão e o aprimoramento da formação docente. As IESs públicas, por exemplo, podem desempenhar um papel ainda maior no desenvolvimento continuado de docentes de língua inglesa que já atuam na educação básica. Como apontado na recomendação 3, a Meta 16 do PNE acerca da pós-graduação de docentes⁴³ está longe de ser cumprida, apesar de o prazo máximo para a integralização do PNE ser 2024. Igualmente, o número reduzido de docentes com formação continuada em temas importantes para a inclusão social⁴⁴ pode ser sanado de forma colaborativa, por meio da oferta de tais cursos por IESs públicas e outras agências. Em ambos

43 Brasil, 2014.

44 cf. Recomendação 4.

os casos, é preciso salientar que não basta apenas ofertar cursos: as professoras e os professores precisam ser incentivados a realizá-los por meio de uma redução da carga horária de trabalho e da incorporação dos cursos à progressão na carreira, no caso de docentes em exercício.

As parcerias podem também envolver IESs internacionais, com o intuito de possibilitar um diálogo em torno das ações implementadas em sistemas educacionais ao redor do mundo. Desse modo, se viabilizariam ações específicas voltadas para o contexto brasileiro. A adoção de uma perspectiva multifacetada, envolvendo participantes não diretamente atuantes no contexto brasileiro, pode ser bastante produtiva. Assim, seria possível questionar concepções naturalizadas, levando a reflexões sobre práticas atuais e possibilidades futuras.

Um exemplo recente de colaboração internacional é o projeto entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Regent's University London, apoiado pelo British Council pela chamada *UK-Brazil English Collaboration Call*^{45, 46}. O projeto teve como objetivo compreender o papel da prática exploratória no currículo da formação inicial de docentes de língua inglesa e portuguesa, em suas respectivas atuações profissionais⁴⁷.



Outro exemplo de parceria internacional é o Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, parte do programa *UK-Brazil Skills for Prosperity*. Uma das ações do Observatório contempla a análise dos dados do CE e do CES com foco na docência e na discência em língua inglesa. Espera-se que essa análise tenha continuidade no futuro. Uma forma de permitir a manutenção de tal iniciativa, mesmo após o término do seu financiamento, é através da realização de parcerias entre o British Council, que lidera essa iniciativa dentro do programa *UK-Brazil Skills for Prosperity*; IESs envolvendo departamentos de Estatística e Letras, que podem auxiliar no tratamento e na análise dos dados; e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que podem utilizar os dados de forma a monitorar o progresso de seu corpo docente e a propor políticas públicas educacionais. A continuidade dessa análise específica é fundamental para o desenvolvimento da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa no país.

45 British Council, 2019a.

46 British Council, 2020.

47 cf. Grupo da Prática Exploratória, 2020.

6. Avaliar iniciativas com base em dados empíricos de forma continuada

O trabalho de excelência desenvolvido pelo Inep deve continuar a ser realizado anualmente com vistas à disponibilização de dados censitários sobre a educação brasileira – tanto básica quanto superior.

A coleta, análise e disponibilização dos dados do CE e do CES representam uma enorme contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Como são de preenchimento obrigatório por escolas e IESs no Brasil, os dados de ambos os censos apresentam o maior alcance possível, especialmente quando comparados a pesquisas científicas nas quais a participação é voluntária. Ao longo dos anos, o Inep tem aprimorado os procedimentos adotados em ambos os censos, aumentando a confiabilidade dos dados coletados. Isso pode ser exemplificado com os procedimentos do CES, que, a partir de 2016, requisitou que as IESs baseassem suas respostas em documentos administrativos ou similares⁴⁸ e indicou a possibilidade de verificação *in loco* pelo Inep das respostas fornecidas por IESs⁴⁹.

48 Brasil, 2016b.

49 Brasil, 2019.

Enquanto os dados do CE e do CES permitem uma visão macro dos diferentes estágios da educação no Brasil em um determinado momento socio-histórico, uma comparação dos dados através dos anos possibilita a verificação de possíveis evoluções no ensino brasileiro em relação a importantes indicadores, tal como a titulação de docentes.

A avaliação precisa ser considerada como etapa constituinte e essencial de qualquer política pública educacional. Publicações anteriores indicam que a avaliação não parece ser uma preocupação maior de agentes governamentais no Brasil⁵⁰, atitude que precisa ser alterada. A proposição e implementação de políticas consistentes e de longo prazo são bem-vindas, mas elas precisam ser acompanhadas de um trabalho cuidadoso de avaliação de seu sucesso e alcance. Tal estudo deve ser realizado de forma sistemática, tendo como base dados empíricos e considerando as perspectivas das diferentes pessoas impactadas. Só se deve chancelar (ou condenar) propostas educacionais com base nesse tipo de avaliação. Devido à natureza do fazer educacional, os resultados não são muitas vezes observados a curto prazo; por exemplo, num período de quatro ou oito anos. Por isso, é fundamental que as políticas educacionais sejam ações de Estado e não de governos específicos.

50 British Council, 2019b.



Ações e monitoramento sugeridos

Apresentamos, a seguir, um conjunto de ações sugeridas para cada uma das recomendações propostas, com a devida indicação de agentes responsáveis. Seguindo a recomendação número 6 — a saber, a necessidade de avaliação —, apontamos a forma pela qual o monitoramento das ações pode ser realizado. As informações

apresentadas são ilustrativas e não exaustivas. Em outras palavras, elas têm como objetivo ampliar o debate acerca do que pode ser feito em relação à formação de docentes de língua inglesa no Brasil, fornecendo ideias para um amplo grupo de partes interessadas.

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Adequar a titulação docente à disciplina lecionada	Valorização das redes que cumprem metas de maior adequação da titulação nos próximos anos	Ministério da Educação	Percentual de docentes com titulação adequada por ente federativo
	Expansão do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ⁵¹	Ministério da Educação e CAPES	Número de vagas disponíveis para docentes de língua inglesa
	Reconsideração das áreas do conhecimento, tais como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de forma a ressaltar a proximidade com os cursos de Letras e o distanciamento em relação a outros, por exemplo, Artes e Educação Física	Ministério da Educação	Promulgação de diretrizes oficiais

51 O PARFOR é um programa da CAPES que, por meio de editais, seleciona propostas de cursos de licenciatura para atendimento de docentes em exercício na educação básica que não possuem formação na área específica em que atuam (disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>>).

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Adequar a titulação docente à disciplina lecionada	Oferta de cursos de complementação pedagógica e de segunda licenciatura	IESs (em parceria com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que quantificariam a necessidade de vagas para tais cursos)	Número de docentes matriculados em tais cursos
	Incentivo à formação docente como forma de promover a adequação da titulação; por exemplo, por meio de redução de carga horária	Gestoras e gestores educacionais	Número de docentes contempladas e contemplados com tais incentivos
	Alocação de turmas com base na formação inicial de docentes	Gestoras e gestores educacionais	Comparação percentual da adequação da titulação docente no CE ao longo dos anos
	Abertura de concursos públicos para substituição de docentes temporárias e temporários por efetivas e efetivos, com titulação adequada	Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação	Número de vagas de concursos abertas
	Contratação exclusivamente de professoras e professores com a titulação exigida para a docência de língua inglesa	Gestoras e gestores educacionais	Comparação percentual da adequação da titulação docente no CE ao longo dos anos
	Confirmação da formação inicial de docentes de inglês antes do preenchimento do CE	Recenseadores institucionais em escolas brasileiras	Comparação percentual da adequação da titulação docente a partir do ano de 2020

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Articular ensino e pesquisa	Apoio institucional para a realização de pesquisa por parte de docentes da educação superior	Ministério da Educação	Quantidade de tempo garantida para pesquisa por docentes da educação superior em diretrizes oficiais com força de lei
		IESs	Número de docentes contempladas e contemplados
	Realização de pesquisas relevantes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa	Docentes da educação superior	Registro de projetos de pesquisa e de seus resultados
	Atualização de currículos de cursos de formação docente a cada cinco anos	IESs	Identificação de tópicos e textos que estejam alinhados a pesquisas recentes em área(s) relevante(s) em cursos de formação docente
	Habilitação de futuros docentes à realização autônoma de pesquisa, mesmo após o término da formação inicial	IESs	Existência de cursos ou conteúdos que equipem futuras e futuros docentes com habilidades de pesquisa

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Ampliar a formação docente em nível de pós-graduação	Apoio institucional para a realização de pós-graduação por docentes da educação básica	Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais	Quantidade de tempo protegida para cursos de pós-graduação por docentes da educação básica em diretrizes oficiais com força de lei
		Escolas	Número de docentes contempladas e contemplados
	Expansão da oferta de pós-graduação voltada para a docência em língua inglesa	IESs	Número de cursos de pós-graduação
	Realização de pós-graduação	Docentes da educação básica	Número de docentes com o título de pós-graduação
	Reconhecimento institucional da conclusão da pós-graduação por parte de docentes da educação básica	Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais	Incentivos oferecidos às professoras e aos professores em sua progressão funcional
		Escolas	Número de docentes contempladas e contemplados

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
<p>Promover iniciativas para a inclusão social no ensino e na aprendizagem da língua inglesa</p>	<p>Apoio institucional para a inclusão étnico-racial e de gênero</p>	<p>Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação</p>	<p>Reforço de diretrizes para a adoção de cotas raciais em IESs e escolas – tanto públicas quanto particulares</p>
		<p>Ministério da Educação</p>	<p>Reinserção de menção direta à temática étnico-racial e de gênero nas DCNs para a formação inicial de docentes da educação básica</p>
	<p>Mapeamento da representação de gênero no ensino de língua inglesa na educação básica e superior</p>	<p>Inep</p>	<p>Inclusão de uma questão sobre o gênero das e dos respondentes no CE e CES</p>
	<p>Implementação de ações afirmativas nos cursos de Letras com componente em língua inglesa</p>	<p>IESs</p>	<p>Incentivo ao acesso ao ensino superior por meio de cotas étnico-raciais</p> <hr/> <p>Número de vagas destinadas às e aos ingressantes por meio de cotas étnico-raciais</p> <hr/> <p>Número e valor de bolsas oferecidas para ingressantes por meio de cotas étnico-raciais</p> <hr/> <p>Número de discentes negras e negros em cursos de graduação em Letras com componente em língua inglesa</p>

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Promover iniciativas para a inclusão social no ensino e na aprendizagem da língua inglesa</p>	<p>Implementação de ações afirmativas na docência em língua inglesa na educação básica brasileira</p>	<p>Escolas</p>	<p>Existência de política de contratação por meio de cotas étnico-raciais</p>
			<p>Número de vagas destinadas aos contratados por meio de cotas étnico-raciais</p>
			<p>Número de discentes negras e negros na educação básica brasileira</p>
	<p>Promoção da representatividade em materiais didáticos</p>	<p>Autores e editoras de livros didáticos</p>	<p>Adequação do material didático à diversidade étnico-racial e de gênero</p>
		<p>Docentes da educação básica</p>	
		<p>Docentes da educação superior</p>	<p>Inclusão de temas e de vozes representativas no currículo da formação inicial de docentes de língua inglesa</p>
	<p>Fomento à formação continuada em temas étnico-raciais e de gênero</p>	<p>Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação</p>	<p>Número de docentes que completam com sucesso tais cursos</p>

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Incentivar parcerias para a formação docente	Estabelecimento de metas no PNE para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa	Governos federal, estaduais e municipais	Inclusão de metas específicas para língua inglesa no novo PNE
	Identificação de parceiros para aperfeiçoamento docente – tanto na formação inicial quanto na formação continuada	Ministério da Educação e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação	Parcerias para o desenvolvimento do ensino e da formação docente em língua inglesa
		IESs	Reformulações curriculares que considerem resultados de dados censitários e demandas locais e regionais
	Colaboração entre entes de diferentes países, permitindo o intercâmbio de ideias em nível internacional para a melhoria do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil	Governos, instituições e profissionais nacionais e internacionais	Número de projetos em parceria completados com sucesso
	Avaliação contínua da formação e atuação docente em língua inglesa no Brasil	IESs, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação	Atualização da análise dos dados do CE e CES relativos à língua inglesa, iniciada no âmbito do Observatório para o Ensino da Língua Inglesa

Recomendação	Ação	Agente	Monitoramento
Avaliar iniciativas com base em dados empíricos de forma continuada	Mapeamento da discência e docência em língua inglesa no Brasil	Inep	Realização anual e ininterrupta do CE e CES
	Manutenção da transparência dos censos educacionais	Inep	Disponibilização anual, ininterrupta e gratuita dos dados do CE e do CES
	Atualização dos instrumentos de coleta de dados utilizados no CE e no CES	Inep	Mudanças nas perguntas incluídas nos questionários do CE e do CES
	Estabelecimento da avaliação como etapa integral em qualquer projeto educacional	Todos os envolvidos em um determinado projeto	Existência de instrumentos avaliativos quando da divulgação de projetos educacionais Realização de avaliação final e divulgação transparente dos resultados obtidos

Considerações finais

A formação inicial e continuada de docentes de língua inglesa constitui uma área de investigação acadêmica com claras implicações sociais e culturais. O aperfeiçoamento dessa formação tem um impacto direto no ensino e na aprendizagem dessa língua no contexto escolar brasileiro, contribuindo para a inserção das cidadãs e dos cidadãos brasileiros em um mundo globalizado.

Em uma perspectiva histórica, a profissão docente no Brasil teve inúmeros avanços, especialmente em relação à língua inglesa; entre eles, o fato de a LDB regular a formação mínima exigida para o ensino de inglês. As professoras e os professores precisam de uma formação linguístico-pedagógica crítica sólida para o exercício da profissão, por meio de: (i) licenciatura em Letras com componente em língua inglesa ou (ii) bacharelado em Letras com componente em língua inglesa, com complementação pedagógica também em língua inglesa.

Destacamos também claros avanços no que diz respeito a políticas públicas educacionais, como a proposição do PNE⁵³. O estabelecimento de metas, ao longo de um período de dez anos, para a educação brasileira é uma iniciativa louvável. Em uma área tão central para o desenvolvimento humano como a educação, políticas públicas dessa natureza precisam ser concebidas como políticas de Estado, e implementadas por competentes servidores públicos, independentemente da pessoa que ocupa o maior cargo executivo em

municípios, em estados, no Distrito Federal ou no país. Por mais que haja divergências em diferentes espectros do campo político, existe uma unanimidade em torno do estabelecimento de uma educação básica de qualidade no Brasil.

O monitoramento das metas do PNE ou de futuros planos de educação é facilitado pela realização anual do CE e do CES pelo Inep. Ambos os censos contribuem para o estudo de questões educacionais e a proposição de ações que aprimorem a educação no Brasil.

Seguindo a abordagem empírica que preconizamos em nossas recomendações, as ideias delineadas na presente publicação partem da nossa análise do CE 2020 e do CES 2019⁵⁴. Essa análise é baseada em uma realidade temporal capturada pelos dois censos e nos fornece uma fotografia de como se configura o ensino de língua inglesa no país, incluindo a formação docente. No presente *policy paper*, apontamos o que precisa ser alterado, como isso pode ser realizado e de que forma a mudança pode ser monitorada. O objetivo de tais recomendações é melhorar o ensino de língua inglesa no Brasil a partir da reconsideração da formação docente, foco dessa publicação. Esperamos que as recomendações e as ações sugeridas auxiliem nesse sentido e que os futuros censos indiquem claros avanços rumo ao ensino de qualidade, democrático e inclusivo da língua inglesa.

53 Brasil, 2014.

54 cf. British Council, 2021.

Referências

Abrahão, M. H. V. (Org.) (2004). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes.

Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141.

Andrade, M. E. S. F., Hoelzle, M. J. L. R., & Cruvinel, R. C. (Orgs.) (2019). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: Demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas: Pontes.

Archanjo, R. (2011). Linguística aplicada: Uma identidade construída nos CBLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11(3), 609-632.

Banegas, D. L., & Consoli, S. (2020). Action research in language education. In: J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*, 176-187. Abingdon: Routledge.

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. Disponível em: <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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

Brasil. (2016a). *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. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>.

Brasil. (2016b). *Portaria nº 576, de 24 de novembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2016b. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=25/11/2016&pagina=22>>.

Brasil. (2017a). *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>.

Brasil. (2017b). *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. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>.

Brasil. (2019). *Portaria nº 911, de 6 de novembro de 2019*. Cronograma do Censo da Educação Superior 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 nov. 2019. Seção 1, p. 87. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/11/2019&jornal=515&pagina=87>>.

British Council. (2014). *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. São Paulo: British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf>.

British Council. (2015). *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>.

British Council. (2019a). *Framing English language applied research*. São Paulo: British Council. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/report-uk-brazil-english-call-eng.pdf>>.

British Council. (2019b). *Políticas públicas para o ensino de inglês: Um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo: British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf>.

British Council. (2020). *Do Ensino Básico à Universidade: Pesquisas e Colaborações sobre a Língua Inglesa*. São Paulo: British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/ensino_basico_-_universidade_-_pesquisas_-_colab.pdf>.

British Council. (2021). *Observatório para Ensino da Língua Inglesa. 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. Disponível em: <https://www.inglesnas escolas.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumo_Executivo_Observatorio.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. Disponível em: <https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf>.

Calvo, L. C. S.; Freitas, M. A.; Cantarotti, A.; Borghi, C. I. B.; Conejo, C.; Perin, J. R. O.; Moser, S. M. C. S. (Orgs.). (2014). *Comunidades de prática: Aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas: Pontes.

Education First (2020). *EF English proficiency index: A ranking of 100 countries and regions by English skills*. Disponível em: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf>.

Gimenez, T. & Viana, V. (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. Disponível em: <<https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2021/09/ResumoExecutivo-InglesNoBrasil-ObservatorioELT2021.pdf>>.

Grupo da Prática Exploratória. (2020). *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula? Histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro: Grupo da Prática Exploratória. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/licenciaturas/download/ebook_por-que-trabalhar-para-entender-a-vida-em-sala-de-aula_2021.pdf>.

Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maciel, R. F., & Araújo, V. A. (Orgs.) (2011). *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial.

Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva, K. A. (Orgs.) (2013). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: Contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes.

Menezes, V., Silva, M. M., & Gomes, I. F. (2009) Sessenta anos de linguística aplicada: De onde viemos e para onde vamos. In: R. C. Pereira & P. Roca (Orgs.), *Linguística aplicada: Um caminho com diferentes acessos*, 25-50. São Paulo: Contexto.

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*, 583-595. London: Routledge.

Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>.

Ministério da Educação. (2010). *Resolução Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>.

Ministério da Educação. (2014). *Nota técnica nº 020/2014*. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>.

Ministério da Educação. (2015). *Resolução Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>.

- 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. 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>.
- Moita Lopes, L. P. da. (1999). Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, 15(especial), 419-435.
- OECD. (2021). *Education in Brazil: An international perspective*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>>⁵⁵.
- O’Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiz, J. M. (2020). *Queering the English language classroom: A practical guide for teachers*. Sheffield: Equinox.
- Perin, J. O. R. (2009). *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.
- Porto, M. (2016). English language education in primary schooling in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(80), 1-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2450>>.
- Ramos, S. M. G. (2011). *O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: Foco nos grupos de trabalho em rede*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.
- Rocha, C. H., Tonelli, J. R. A., & Silva, K. A. (Orgs.) (2010). *Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes.
- Sartori, A. T., & Silva, S. R. (Orgs.) (2013). *Reflexões em linguística aplicada: Práticas de ensino de línguas e formação do professor*. Campinas: Pontes.
- Telles, J. A. (Org.) (2009). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes.
- Tocalli-Beller, A. (2007). ELT and bilingual education in Argentina. In: J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, 105-119. Boston, MA: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_9>.
- Viana, V. (2011). Linguística de corpus: Conceitos, técnicas & análises. In V. Viana & S. E. O. Tagnin (Eds.), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, 25-95. São Paulo: Hub Editorial.
- Viana, V., & O’Boyle, A. (2022). *Corpus linguistics for English for academic purposes*. Abingdon: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

55 Esse documento foi traduzido para a língua portuguesa pelo Todos Pela Educação e está disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf>.



OBSERVATÓRIO
ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA

www.inglesnasescolas.org

Realização



Em colaboração com



Proporcionado por



Em parceria com

