

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

UM PANORAMA DAS
EXPERIÊNCIAS NA REDE
PÚBLICA BRASILEIRA



**POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O
ENSINO DE INGLÊS**

UM PANORAMA DAS
EXPERIÊNCIAS NA REDE
PÚBLICA BRASILEIRA

1ª EDIÇÃO | SÃO PAULO
2019



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

UM PANORAMA DAS
EXPERIÊNCIAS NA REDE
PÚBLICA BRASILEIRA

REALIZAÇÃO

British Council

Martin Dowle
DIRETOR-PRESIDENTE

Coordenação geral

Cíntia Toth Gonçalves
GERENTE SÊNIOR PARA INGLÊS

Coordenação pesquisa

Luis Felipe Serrao
GERENTE SÊNIOR PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenação editorial

Patrícia Santos
GERENTE DE PROJETOS DE INGLÊS

Consultoria técnica

Simone Sarmento
Anamaria Welp

Leituras críticas

Telma Gimenez

Produção editorial, reportagem e edição

Ana Paula Morales | Data14
Consultoria

Projeto gráfico e diagramação

Adriana Campos | Doroteia Design

Revisão

Liana Amaral

EQUIPE DE PESQUISA DO DIAGNÓSTICO SOBRE ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Move Social

Coordenação de Pesquisa

Vanessa Orban

Autores

Vanessa Orban
Bruno Novelli

Pesquisadores

Antônio Ribeiro
Bruno Novelli
Elaine Teixeira
Fernando Silva
Francisco Estefogo
Mariana Pereira
Tânia Crespo

Especialista de Língua Inglesa

Francisco Estefogo

Estatístico

Edgard Fusaro

SUMÁRIO

ABERTURA

Artigo 6

Em movimento para a mudança
Martin Dowle

Artigo 8

Por uma política nacional para
o ensino da língua inglesa
Cíntia Toth Gonçalves

Apresentação 10

Mapeando o ensino de inglês no Brasil

SEÇÃO #1 CURRÍCULO 17

Boas práticas 24

Entrevista 30

Avanço para a língua em uso
Andreia Alves

Entrevista 34

A língua como ferramenta para ampliar
e ressignificar o mundo
Margarete Schlatter

SEÇÃO #2 PERFIL DOCENTE E REGIME DE TRABALHO 49

Boas práticas 61

Entrevista 62

Políticas para a valorização docente
Juscelino Sant'Ana

SEÇÃO #3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 73

Boas práticas 84

Entrevista 90

Por uma formação reflexiva
Inés Kayon de Miller

SEÇÃO #4 PARCERIAS E PROGRAMAS DE APOIO PARA O ENSINO DE INGLÊS 97

Boas práticas: 104
programas e parcerias

Boas práticas: 111
ambientes de estudos
complementares

Entrevista 114

Programa Rio Criança Global
Gláucia Morais

SEÇÃO #5 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO PARA A LÍNGUA INGLESA 121

Boas práticas 127

Entrevista 128

De olho na avaliação
Gladys Quevedo

Exceto quando indicado, todas as fotos nesta publicação são © British Council.

As opiniões expressas são de responsabilidade dos autores e não representam necessariamente as do British Council.

O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Está presente em mais de 100 países e seus principais parceiros incluem governos, organizações não governamentais e instituições privadas. Promove a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes, sociedade e educação.

EM MOVIMENTO PARA A MUDANÇA

MARTIN DOWLE

Diretor-Presidente
do British Council no Brasil

Analisar os desafios com base em evidências é sempre um bom ponto de partida

O próximo ano, 2020, marca a data em que o ensino de inglês se torna obrigatório na educação básica brasileira. Esse movimento leva o país a reconhecer que, para alcançar uma economia de classe mundial capaz de negociar internacionalmente, ter uma porcentagem maior de pessoas capazes de realizar ações através da língua inglesa é algo essencial, e não um luxo.

Esta publicação resulta do diagnóstico realizado pela Move Social com exclusividade para o British Council, primeiro estudo abrangente de como os estados brasileiros estão criando bases para o ensino e a aprendizagem obrigatórios de inglês. Somam-se ao diagnóstico análises e reflexões de profissionais da área de educação e língua inglesa, e ainda práticas inspiradoras, o que enriquece esta publicação de forma única.

Como se poderia esperar, os resultados mostram uma grande variação no nível de preparação dos estados, embora uma quantidade considerável de trabalho tenha sido empregada no desenvolvimento dos currículos para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também há uma análise importante sobre o posicionamento em documentos estaduais com relação ao foco na gramática tradicional versus as habilidades de comunicação essenciais para o século 21 apontadas pela BNCC.

O estudo revela que o Brasil parte de uma posição desafiadora em que uma grande porcentagem dos professores não possui formação adequada, o que pode dificultar a implementação de um currículo que entende a língua como prática social. A situação é agravada pelo fato de 40% dos docentes serem contratados em caráter temporário, contra 60% permanentes. Nota-se também que a média de idade dos professores de inglês no sistema escolar é de 42 anos, indicando que muitos irão se aposentar em breve.

Essa é uma situação difícil, mas não única no mundo, e que diversos países conseguiram superar com formação específica e muita atenção ao contínuo desenvolvimento profissional. No contexto brasileiro, é primordial ainda que se concentrem

esforços na formação inicial dos futuros professores para estarem mais preparados para atender à demanda gerada pela BNCC.

Analisar os desafios futuros com base em evidências, em vez de rumores ou ilusões, é sempre um bom ponto de partida. Esta publicação chega em um momento oportuno, quando a Embaixada Britânica se prepara para lançar seu programa do Prosperity Fund com o objetivo de apoiar a melhoria do inglês no sistema de ensino público nos próximos três a quatro anos. A iniciativa proporcionará uma grande oportunidade para um salto no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Gostaria de agradecer a todos que trabalharam para a realização do estudo, e em particular Cíntia Toth Gonçalves, Patricia Santos e Luis Felipe Serrao, de nossas equipes de inglês e educação básica, que dedicaram tanto tempo e energia para garantir sua qualidade e abrangência. Agradeço também à equipe da Move Social, que desenvolveu a pesquisa, em nome de Daniel Brandão, Vanessa Orban e Bruno Novelli. //

POR UMA POLÍTICA NACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

CÍNTIA TOTH GONÇALVES
Gerente sênior para Inglês do British Council

O papel da língua inglesa no sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças significativas nos últimos anos. A Medida Provisória 746/2016, que instituiu o novo ensino médio, conferiu ao inglês, a partir de 2020, o status de única língua estrangeira obrigatória para o ensino fundamental II e o ensino médio. Esse novo cenário traz uma oportunidade única para a oferta de um ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas brasileiras, e também muitos desafios. Um deles é termos um diagnóstico sobre o ensino do inglês no país. Muito do que se encontra são percepções que, se por um lado são importantes como ponto de partida, por outro, podem ser muito baseadas nas vivências pessoais e não espelham a realidade. Foi precisamente a carência de dados quantitativos e qualitativos sobre esse contexto que serviu de estímulo para a presente publicação.

De acordo com a pesquisa Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil (British Council, 2013), apenas 5,1% da população com 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento da língua inglesa. A afirmação, no entanto, está mais no âmbito da percepção e não necessariamente se traduz em possuir conhecimento da língua. Entre os mais jovens, de 18 a 24 anos — que saíram ou estão para sair do ensino médio —, o número que declara falar inglês dobra para 10,3%.

Ainda assim, esse é um percentual baixo se considerarmos que a maior parte dos estudantes brasileiros passa ao menos sete anos estudando inglês no ensino básico — mais precisamente, do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio, com uma carga horária média de duas horas semanais. Além disso, há alunos que ainda cursam aulas de inglês em institutos de línguas privados ou em cursos ofertados no contraturno escolar pelas próprias redes públicas de ensino.

Se queremos romper com esse cenário e ofertar um ensino de inglês de qualidade para todos na escola regular, temos que compreender o que acontece ao longo dessa trajetória escolar que faz com que os alunos aprendam ou não a língua inglesa de maneira eficaz. Pensando no sistema, como estão estruturadas e consolidadas as políticas para ensino de inglês nas redes públicas estaduais? Quais são os elementos básicos que uma secretaria estadual de educação necessita para efetivar uma proposta de ensino de inglês?

Buscar respostas a essas perguntas com vistas a entender de maneira sistêmica como o ensino de língua inglesa acontece em nosso país é essencial. Precisamos reconhecer as boas práticas espalhadas pelo Brasil e no exterior que visam à melhoria do ensino-aprendizagem de inglês e que podem contribuir para a formulação de políticas públicas novas e/ou mais abrangentes, fomentando um diálogo mais embasado acerca de uma política nacional para o ensino da língua inglesa.

Além disso, é preciso reconhecer os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em favor de um ensino que valoriza o aprendizado do idioma como uma prática social, e não somente a partir de uma lista de conteúdos gramaticais. Essa mudança na abordagem do ensino da língua inglesa pode e deve ter um papel de destaque na formação pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos globais.

Um dos desafios em meu trabalho no British Council é pensar e desenvolver projetos em parceria com gestores públicos brasileiros, em nível nacional e subnacional, para melhorias no ensino de inglês. Considerando que 85% dos estudantes brasileiros estão em redes públicas de ensino básico, uma mudança em um país tão extenso e diverso como o Brasil passa necessariamente pela rede pública, em especial pela rede estadual de ensino — maior responsável pela oferta de língua estrangeira e, a partir de 2020, de inglês.

Diante da necessidade de atuarmos como parceiros nesse contexto e da oportunidade de discutir uma política nacional para o ensino da língua inglesa engendrada pela aprovação da BNCC, o objetivo desta publicação é trazer insumos para uma discussão mais informada. Aqui reunimos dados a partir de documentos oficiais que norteiam o ensino da língua inglesa nos estados, o perfil dos professores de inglês, as políticas de formação inicial e continuada desses docentes, os programas de apoio e as parcerias que complementam a oferta regular e abarcam tanto programas estaduais como federais. Além disso, abordamos as necessidades de monitoramento e a avaliação nesse contexto. As informações levantadas são enriquecidas com entrevistas e análises envolvendo diferentes profissionais de inglês e de educação no intuito de problematizar os achados do diagnóstico, trazendo, assim, um olhar mais qualitativo e plural à discussão sobre os desafios e oportunidades para o ensino da língua inglesa no Brasil. //

MAPEANDO O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Estudo realizado para o British Council traz um panorama das políticas públicas para a língua inglesa nos estados brasileiros

O inglês consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a língua estrangeira obrigatória a ser ensinada a partir dos anos finais do ensino fundamental em todas as escolas brasileiras. O documento, que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas a partir de 2020, foi incorporado recentemente aos currículos e agora passa a ser implementado pelos sistemas e redes de ensino do país. Nesse contexto, é importante que se tenha um panorama do que tem sido feito em termos de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nas unidades da federação (UF) e quais são as perspectivas dos especialistas para o inglês ensinado nas escolas brasileiras a partir da BNCC.

O estudo Políticas Públicas para o Ensino de Inglês, realizado pela Move Social para o British Council, teve como objetivo traçar um diagnóstico do ensino de inglês no país, com foco nas políticas públicas desenvolvidas pelas UFs. A pesquisa foi organizada em cinco dimensões: currículo; perfil docente e regime de trabalho; formação de professores; parcerias e programas de apoio para o ensino de inglês; avaliação e monitoramento.

Metodologicamente, as cinco dimensões foram desdobradas em uma série de indicadores que orientaram a busca de informações para cada uma das 27 UFs brasileiras. Os dados quantitativos foram coletados a partir dos Censos Escolares de 2015 a 2017, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC). Outras informações foram levantadas a partir de documentos e referenciais oficiais, além de entrevistas com as equipes técnicas de língua inglesa das secretarias estaduais de educação e entrevistas *in loco* com professores e técnicos em cinco UFs (Rondônia, Distrito Federal, Pernambuco, Espírito Santo e Paraná). Também foram realizadas entrevistas com especialistas em educação e em inglês para análises a respeito dos temas abordados.

Esta publicação traz os principais resultados obtidos nos cinco eixos do estudo, além de boas práticas identificadas durante a pesquisa, que poderiam servir de exemplo para outros entes federativos. Em cada uma das seções, as questões abordadas no diagnóstico são contextualizadas e analisadas criticamente por meio de entrevistas com especialistas em educação e inglês, complementares às que foram realizadas na pesquisa. As opiniões e análises de formadores que participaram do curso Inglês na BNCC: apoio à construção dos currículos estaduais, promovido pelo British Council durante o segundo semestre de 2018, também são apresentadas ao longo de algumas seções.

DIMENSÕES DA PESQUISA:



Na primeira dimensão, a pesquisa aborda as propostas curriculares dos estados brasileiros, considerando o processo de construção dos documentos, a sua fundamentação e a perspectiva presente para o ensino da língua inglesa. De acordo com Maria do Carmo Xavier, consultora do British Council, “o currículo é uma ferramenta de política pública, pois orienta o trabalho em sala de aula”. A especialista em ensino da língua inglesa afirma, no entanto, que os documentos “somente se tornam uma ferramenta realmente eficaz se conseguirem se comunicar com quem o executa, que é o professor”.

Especialistas apontam que o principal avanço da BNCC para a língua inglesa — e também o maior desafio para a sua implementação — é a proposta do ensino com foco no uso, e não mais em uma lista de conteúdos gramaticais. Para Margarete Schlatter, docente na Universidade Federal

A pesquisa identificou boas práticas que podem servir de exemplo para outros entes federativos

do Rio Grande do Sul (UFRGS) e uma dos especialistas em língua inglesa entrevistados para esta publicação, o ensino do inglês por meio de

práticas sociais possibilita que a língua passe a ter um significado real para o aluno, “permitindo uma ampliação e ressignificação do seu mundo”. Por outro lado, grande parte dos docentes ainda não está preparada para essa nova abordagem. “Precisamos ter professores falantes e usuários da língua inglesa”, aponta Andreia Alves, professora da Escola da Vila, na capital paulista, e consultora em ensino de inglês na educação básica.

Com relação ao perfil docente e regime de trabalho – a segunda dimensão do estudo –, de acordo com dados do Censo Escolar 2017, o Brasil conta com mais de 62 mil professores de língua inglesa na rede pública, com média de idade de 42 anos. Desse total, apenas cerca de 45% têm formação superior na área. “Nesse contexto, é muito importante que se pense em políticas que busquem atrair mais jovens para a carreira de professor e que tornem a formação inicial mais próxima do contexto da sala de aula”, diz Cíntia Toth Gonçalves, gerente sênior para a área de Inglês do British Council.

Do ponto de vista da carreira docente, Juscelino Sant’Ana, doutor em linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), afirma que são necessários investimentos para a valorização dos professores que reflitam em melhorias nas condições de ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Para isso, de acordo com Sant’Ana, as políticas devem ter como foco os planos de carreira e a formação continuada dos docentes.

14 O levantamento sobre as políticas de formação de professores, a terceira dimensão da pesquisa, revela exemplos de iniciativas desenvolvidas por estados brasileiros para superar desafios da formação continuada dos professores de línguas – que vão desde a modalidade de ensino à distância (EaD) para regiões remotas até programas governamentais e parcerias com órgãos internacionais para a promoção de intercâmbio em países estrangeiros. As formações geralmente são pontuais e têm, em média, 40 horas de duração. Mas menos da metade das UFs afirmam desenvolver algum tipo de ação específica para a área de inglês. “A formação continuada é fundamental – sempre foi, mas principalmente agora com a BNCC”, afirma Inés Kayon de Miller, docente do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Em relação à formação inicial, destacam-se ações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica. De acordo com Miller, tais programas permitem que o futuro professor tenha um contato maior com a realidade das escolas brasileiras durante a sua graduação, o que garante uma formação mais completa.

FONTES DE INFORMAÇÃO

CENSO ESCOLAR (INEP)

DOCUMENTOS E REFERENCIAIS OFICIAIS

ENTREVISTAS COM AS EQUIPES TÉCNICAS DE LÍNGUA INGLESA DAS SECRETARIAS ESTADUAIS

ENTREVISTAS *IN LOCO* EM CINCO ESTADOS (UM POR REGIÃO)

ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

O objetivo é contribuir com informações e discussões que fomentem a construção de políticas para a língua inglesa no país

A quarta dimensão, que aborda parcerias e programas de apoio para o ensino de inglês nas redes estaduais,

aponta que, na maioria dos casos, a abrangência do atendimento ainda é pequena e as atividades acontecem no contraturno. De acordo com Schlatter, a possibilidade de haver mais encontros significativos que sejam em língua inglesa é sempre positiva. “Mas o ensino de línguas tem que ser curricular, o que significa ser valorizado no sistema público”, defende.

A quinta dimensão da pesquisa revela que os processos de avaliação e monitoramento do ensino da língua inglesa são ainda bastante incipientes e não têm colaborado para a definição de metas e resultados desejados na área. São apresentados, portanto, exemplos de ações promovidas por países vizinhos — Chile e Colômbia — nesse sentido. Para Gladys Quevedo, docente da Universidade de Brasília (UnB) e membro da diretoria da Associação Latino-Americana de Avaliação de Idiomas (LAALTA, do inglês), é necessário que se tenham metas e objetivos claros a serem atingidos para o ensino de inglês no país. “Acho que é extremamente importante refletir e discutir isso no Brasil, e a sociedade brasileira não está fazendo essa discussão”, alerta.

15 O acesso a informações específicas sobre o ensino de inglês no Brasil foi o principal desafio e limitação da pesquisa. Por exemplo, os dados disponíveis sobre a formação de docentes pelo Censo Escolar vêm agregados como “língua inglesa ou estrangeira”, o que impede a análise da habilitação específica dos professores que ensinam inglês na rede pública. Além disso, alguns documentos oficiais não são disponibilizados para acesso público por alguns estados brasileiros, e o que há disponível geralmente se refere a políticas públicas educacionais de uma forma geral, sem especificidades para a disciplina. Apesar de todas as UFs terem sido contatadas, não foi possível a realização de entrevistas com técnicos de algumas secretarias de educação, por falta de resposta ou disponibilidade. É também notório que, na maioria das UFs, não há técnicos específicos para o componente curricular de língua inglesa.

Essas e outras lacunas — que são sinalizadas junto aos resultados apresentados ao longo desta publicação — revelam que a falta de informações e de pessoal técnico especializado nas secretarias estaduais pode representar um desafio para o desenvolvimento de políticas públicas para o ensino de inglês no Brasil. Portanto, a pesquisa e esta publicação têm como objetivo contribuir para melhorar esse cenário, trazendo informações e discussões que possam fomentar a construção de ações e políticas para a língua inglesa no país.

O mapa de calor abaixo apresenta uma síntese dos resultados do estudo, ao identificar o nível de estruturação e de consolidação das políticas públicas voltadas para o ensino do inglês nos estados brasileiros. Ele foi construído a partir de sete indicadores desenvolvidos na pesquisa (ver infográfico/box nesta página) que abrangem pontos fundamentais das cinco dimensões analisadas. Cada um dos indicadores recebeu uma pontuação de 0 a 3, totalizando 21 pontos no máximo para cada UF. O Paraná foi a UF que recebeu a maior pontuação (19), seguido de Pernambuco (17), São Paulo (14) e Distrito Federal (13). Os estados do Pará, Amapá, Goiás, Mato Grosso e Alagoas não aparecem na lista, pois não foi possível o levantamento de algumas das informações. //

NÍVEL DE ESTRUTURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NOS ESTADOS BRASILEIROS



INDICADORES

1. EXISTÊNCIA DE FUNDAMENTAÇÃO ESPECÍFICA PARA LÍNGUA INGLESA PRESENTE NO CURRÍCULO
2. EXISTÊNCIA DE DOCUMENTOS COMPLEMENTARES VOLTADOS À IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO OU AO APOIO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
3. PRÁTICA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
4. OFERTA AMPLIADA PARA APRENDIZADO DE INGLÊS
 - (I) Atendimento no contraturno escolar com cursos de língua inglesa
 - (II) Existência de centro de línguas com oferta de inglês
 - (III) Existência de programas de apoio ao desenvolvimento do ensino da língua inglesa
5. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO PARA A LÍNGUA INGLESA
6. REGIME DE TRABALHO: PROPORÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA CONCURSADOS
7. PERFIL DE FORMAÇÃO: HABILITAÇÃO DO PROFESSOR EM LÍNGUA INGLESA OU ESTRANGEIRA

//01

Muito mais que um produto, o currículo é um caminho a ser percorrido por todos que estão implicados no processo educativo. Por ser uma ferramenta de política pública que orienta a gestão e o planejamento pedagógico nas escolas, bem como o trabalho desenvolvido em sala de aula, deve ser constantemente atualizado e adaptado, dando-se espaço para as diferentes vozes que o compõem¹. Portanto, é fundamental que o currículo dialogue com o professor que vai colocá-lo em prática, uma vez que seu desenho leva em conta os valores, o conhecimento e, sobretudo, os saberes que todos os envolvidos julgam necessário desenvolver ou reforçar. Sabe-se que, em se tratando do ensino de idiomas, toda a abordagem de ensino subjaz uma concepção de língua, dos objetivos de aprendizagem, dos materiais instrucionais a serem utilizados e das práticas pedagógicas a serem adotadas. Nesse sentido, um entendimento de como cada unidade federativa (UF) construiu seu currículo e que crenças e perspectivas estavam por trás dessa construção indica o caminho que se tomará frente às mudanças decorrentes da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a pesquisa buscou mapear como os estados organizam suas propostas ou referências curriculares para língua estrangeira moderna, buscando também conhecer a visão de língua para o ensino do inglês. Para tanto, foram explorados os documentos oficiais que as UFs disponibilizam e como os seus conteúdos permitem estabelecer a base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos. No contexto da BNCC, especialistas analisam como o documento implica o ensino da língua inglesa no Brasil e como se dá o processo de adaptação dos currículos estaduais e sua implementação a partir das diretrizes do Ministério da Educação.

¹ WELP, A. K. S. e VIAL, A. P. S. “Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior”. *Revista Entrelinhas*, vol. 10, n. 2 (jul./dez. 2016), p. 230 a 254.



CURRÍCULO

“O currículo é uma ferramenta de planejamento pedagógico. Ele liberta o professor para pensar nas melhores formas de fazer aquele currículo acontecer em sala de aula, escolher os melhores materiais e as melhores estratégias de ensino”

Ilona Becskeházy, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e consultora na implementação de projetos educacionais

OS CURRÍCULOS NOS ESTADOS

ALGUMAS UFS POSSUEM DOCUMENTOS COMPLEMENTARES ALÉM DOS CURRÍCULOS. SÃO ELAS:

AP, TO, RO, RR, AL, PB, PE, DF, MS, ES, MG, PR, RS, SC

Plano estadual de educação

AL, CE

Matriz curricular

AC, BA, MA, PR

Cadernos de orientação pedagógica

PR

Caderno de orientação para formação docente

PB

Diretrizes operacionais e administrativas para o funcionamento das escolas

o uso social da língua, os gêneros textuais², a importância da linguagem para a formação e desenvolvimento humano e a fundamentação nas quatro habilidades da comunicação pela língua (ouvir, falar, escrever e ler). Algumas propostas trazem ainda discussões filosóficas sobre a importância do ensino de língua estrangeira ou debates históricos quanto à língua estrangeira moderna no país. Exemplos de currículos estaduais que apresentam fundamentação mais ampla para a língua inglesa estão destacados em tabela adiante.

2. Gêneros textuais são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2003, P. 22) Marcuschi, L. A. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). Gêneros Textuais e Ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Antes de buscar informações específicas acerca da visão de língua presente nos currículos de cada UF, era necessário verificar se o documento de fato existia nas secretarias estaduais, a sua disponibilidade para acesso público e a presença de fundamentação específica voltada para a língua inglesa ou estrangeira. Tais dados são relevantes para se verificar como cada secretaria organiza suas informações e como as orientações para as escolas e para os docentes são respaldadas pelo acesso aos documentos oficiais relativos àquela UF.

Os dados foram coletados durante 2018. No período da pesquisa, os currículos estaduais disponibilizados ainda continham língua estrangeira moderna (e não inglês necessariamente) e os documentos estavam em processo de reelaboração à luz da BNCC. Observou-se que, do total das UFs brasileiras, 20 possuíam propostas curriculares disponíveis para acesso pelo público e 21 apresentam trechos específicos voltados para a língua inglesa e/ou estrangeira.

A análise dos documentos revela que somente algumas propostas curriculares apresentam uma fundamentação mais aprofundada ou ampla para o ensino do inglês. Nesses casos, são abordados aspectos como as práticas voltadas para

REGIÃO	UF	EXISTÊNCIA DE CURRÍCULO	ACESSO DISPONÍVEL AO PÚBLICO	FUNDAMENTAÇÃO PARA LÍNGUA INGLESA/ESTRANGEIRA
NORTE	ACRE	●	●	●
	AMAPÁ	●	●	●
	AMAZONAS	●	○	○
	PARÁ	Informação indisponível*	○	Informação indisponível*
	RONDÔNIA	●	●	●
	RORAIMA	●	○	●
	TOCANTINS	●	●	●
NORDESTE	ALAGOAS	●	●	●
	BAHIA	●	●	●
	CEARÁ	●	○**	●
	MARANHÃO	●	●	○
	PARAÍBA	●	●	●
	PERNAMBUCO	●	●	●
	PIAUÍ	●	○	●
	RIO GRANDE DO NORTE	○	○	○
CENTRO-OESTE	SERGIPE	●	●	●
	DISTRITO FEDERAL	●	●	●
	GOIÁS	●	●	●
	MATO GROSSO	Informação indisponível*	○	Informação indisponível*
SUDESTE	MATO GROSSO DO SUL	●	●	●
	ESPÍRITO SANTO	●	●	●
	MINAS GERAIS	●	●	●
	RIO DE JANEIRO	●	●	○
SUL	SÃO PAULO	●	●	●
	PARANÁ	●	●	●
	SANTA CATARINA	●	●	●
	RIO GRANDE DO SUL	●	●	●

* Estados em que houve indisponibilidade para realização do levantamento junto às secretarias estaduais no período da pesquisa.

** O estado do Ceará não possui currículo estadual único; são as próprias escolas que desenvolvem seus referenciais curriculares diretamente. A referência disponível e indicada pelo estado foram os documentos de orientação curricular da Escola Aparente.

ACRE	<ul style="list-style-type: none"> apresenta organização a partir de objetivos, conteúdos, sugestões de atividades e avaliação traz discussão filosófica sobre a importância do ensino de língua estrangeira para a formação dos alunos aborda a possibilidade de ações docentes em parceria com outras disciplinas, por intermédio de temas transversais
ESPÍRITO SANTO	<ul style="list-style-type: none"> apresenta organização a partir de competências, habilidades e conteúdos apresenta alternativas metodológicas aborda a importância da linguagem para a formação e o desenvolvimento mais crítico e consciente do estudante
MINAS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> apresenta discussão sobre as razões do ensino da língua inglesa aborda as diretrizes gerais para o processo de ensino-aprendizagem do idioma no que diz respeito às habilidades da comunicação (ouvir, falar, escrever e ler) apresenta os elementos constituintes da competência comunicativa (linguística, textual, sociolinguística e estratégica) discorre sobre os tipos de conhecimento que pautam a prática docente (de mundo, textual e léxico-sistêmico) discute o papel da tecnologia no ensino da língua inglesa
PARANÁ	<ul style="list-style-type: none"> propõe discussão sobre a dimensão histórica da disciplina no país, de modo que atenda às expectativas e às demandas sociais contemporâneas traz os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem comunicativa, bem como as práticas discursivas associadas ao ensino do inglês
PARAÍBA	<ul style="list-style-type: none"> propõe discussão sobre o conceito teórico de um evento comunicativo, bem como sobre o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais e sua relação com possíveis temas transversais (pluralidade étnico-cultural, diversidade religiosa, sexual e de gênero) trata das capacidades de ação discursivas e linguístico-discursivas do ensino de língua inglesa
PERNAMBUCO	<ul style="list-style-type: none"> aborda as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apresenta discussão sobre o papel dos gêneros textuais no ensino de línguas aponta as diretrizes gerais para o processo de ensino-aprendizagem do idioma no que se refere às quatro habilidades da comunicação pela língua trata do papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem

“O ensino do inglês deve se dar no uso e para o uso, para sairmos dessa ideia da língua inglesa abstrata. Devemos fazer do inglês uma ferramenta de acesso ao saber”

Andreia Alves, professora de inglês da Escola da Vila, em São Paulo, e especialista em ensino da língua na educação básica

CONCEPÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

A concepção de língua inglesa ou estrangeira adotada nas propostas curriculares dos estados foi analisada segundo duas diferentes perspectivas: a que considera abordagens relacionadas à estrutura gramatical da língua e a voltada ao uso da língua como prática social. A primeira se pauta no ensino estrutural da língua, com foco em categorias como adjetivos, artigos, preposições, tempos verbais, entre outros. Na última, por outro lado, a abordagem do ensino se dá a partir do uso da língua em práticas sociais, por exemplo, apresentar-se a pessoas, fazer compras e pedir informações, além do trabalho com gêneros textuais autênticos, como notícias de jornais e materiais de publicidade.

A análise sobre como as propostas curriculares para o ensino de línguas são estruturadas e fundamentadas permite compreender como podem estar orientados os trabalhos desenvolvidos pelas escolas e pelos professores que atuam nos estados brasileiros. De acordo com especialistas, o ensino do inglês nas escolas deve ser pautado no seu uso

e para o seu uso (ver entrevistas nas páginas 30 e 34). Entende-se que a língua deve servir como um instrumento para a realização de atividades sociais e que o seu ensino pela prática traz um maior significado para o aluno.

Historicamente no Brasil, o ensino de inglês tem se pautado em uma perspectiva fragmentada de língua, priorizando estruturas gramaticais. Essa noção coloca o texto a serviço da gramática e não o contrário, como ocorre na vida real. A concepção estruturalista de ensino de língua leva a se considerar o texto não como elemento provocador de oportunidades de uso da e reflexão sobre a língua, mas como pretexto para ensinar elementos gramaticais. Ao se

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PRESENTES NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS

USO DA LÍNGUA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL		ESTRUTURA GRAMATICAL DA LÍNGUA	
Totalmente voltada para o uso da língua como uma prática social	Predominantemente voltada para o uso da língua como uma prática social	Predominantemente voltada para a estrutura gramatical da língua	Totalmente voltada para a estrutura gramatical da língua
Acre, Paraíba, Distrito Federal, Paraná	Amapá, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro	Rondônia, Tocantins, Alagoas, Ceará, Maranhão, Piauí, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul	Bahia, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo

priorizar a língua em uso, ou como elemento de interação social, parte-se do princípio de que os discursos se organizam em práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas. Nessa perspectiva, os recursos linguísticos se tornam relevantes para as ações que se quer desempenhar.

As propostas curriculares de 12 estados apresentaram uma maior concentração da perspectiva voltada ao ensino estrutural ou gramatical da língua inglesa ou estrangeira. Por outro lado, os currículos de nove UFs trazem uma abordagem mais voltada ao uso social da língua, indicando um contexto mais próximo das concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular para a língua inglesa. //

BOAS PRÁTICAS

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESTADUAL NO PARANÁ

O estado do Paraná contou com um processo bastante interessante de construção dos referenciais curriculares da rede estadual de ensino. A comunidade escolar foi envolvida de forma ampla na elaboração da proposta, que, quando finalizada, foi implementada a partir de um plano estruturado, com encontros e seminários junto à rede – aspectos que apareceram nos relatos dos professores entrevistados na pesquisa.

A **construção do documento** ocorreu por meio de um longo processo coletivo de discussão entre professores da rede estadual, técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais da Secretaria da Educação do Paraná e docentes e pesquisadores de instituições de ensino superior, entre os anos de 2003 e 2008.

O **processo de validação** contou com uma série de encontros, grupos de estudos nas escolas, simpósios e semana de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos que hoje compõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica vigentes no estado.

A **implantação** da proposta curricular contou com a realização de oficinas em todo o estado e com a oferta de cursos aos professores da rede estadual de ensino.

Tanto secretaria quanto professores reconhecem as Diretrizes Curriculares como a principal referência quanto à orientação das ações voltadas ao ensino da língua inglesa no estado. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM (que englobam diversas línguas, incluindo o inglês) são utilizadas como guia essencial para o planejamento das aulas na rede estadual de ensino. Nas entrevistas realizadas para a pesquisa, grande parte dos professores comentou adotar os gêneros textuais como foco de sua prática pedagógica. //

CURRÍCULOS DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA BNCC

O período de realização da pesquisa coincidiu com o momento em que as unidades federativas (UFs) se encontravam em processo de reelaboração das propostas curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, conforme mencionado anteriormente. Foi possível verificar que, apesar das diferenças entre as UFs na organização e mobilização para essa agenda, as diretrizes e normativas do Ministério da Educação foram adotadas na dinâmica de elaboração das propostas. Foram promovidos momentos de discussão nas escolas, processos de consulta e colaboração dos atores da rede.

Na perspectiva de alguns especialistas da área de educação e de ensino de inglês, há uma expectativa positiva para a BNCC em relação às prioridades e metas estabelecidas, que poderão resultar em ações mais estratégicas e de longo prazo. Algumas críticas também são apontadas.

“O inglês se torna obrigatório e ganha relevância [com a BNCC]. A Base também muda a abordagem do ensino para o uso da língua. O aluno deve aprender, entre outras coisas, a falar inglês.”

Maria do Carmo Xavier, especialista em ensino de língua inglesa e consultora do British Council

“A Base propõe um ensino de inglês voltado para o uso da língua, rompendo o senso comum de que não se aprende o idioma na escola pública.”

Cíntia Toth Gonçalves, gerente sênior para Inglês do British Council

“[A BNCC] abre a possibilidade de ir muito além do que havia antes, cujo foco recaía na gramática, no material didático. Agora, o foco volta-se muito mais para a conversação e para competências de comunicação.”

Ivan Siqueira, presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)

“[A BNCC] foi apenas razoável no nível da estrutura, apresentando problemas por se estender demais – as habilidades precisariam ser muito mais sucintas e objetivas para confundir menos, principalmente para a língua inglesa.”

Ilona Becskeházy, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e consultora na implementação de projetos educacionais

“A lista de objetivos, na minha visão, é bastante incoerente em vários aspectos, e as unidades temáticas não são organizadas em temas de fato. Da forma como a BNCC está construída, não há nada que reúna os itens em uma participação social.”

Margarete Schlatter, docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e participante da elaboração das duas primeiras versões da BNCC para língua estrangeira moderna

FORMAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS

O British Council promoveu, no segundo semestre de 2018, o curso Inglês na BNCC: apoio à construção dos currículos estaduais, de formação de técnicos de diversas redes de ensino do país para o desenvolvimento e a implementação de currículos de língua inglesa para o fundamental II. Realizado em parceria com a Embaixada Britânica, o curso híbrido (presencial e on-line) teve duração de dez semanas. O objetivo foi fornecer insumos teóricos e momentos para discussão que auxiliassem os redatores e curriculistas do componente língua inglesa na tarefa de conceber os novos currículos à luz das realidades locais e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC. “É um avanço a presença do inglês na BNCC e a sua obrigatoriedade desde os anos finais do ensino fundamental. Estamos vivendo um momento em que o ensino da língua inglesa na rede pública pela primeira vez deixa de ser marginal”, comemora Maria do Carmo Xavier, consultora do British Council e especialista responsável pela formação. Os desafios, no entanto, não são poucos. De acordo com Xavier, além da formação em desenvolvimento curricular, os profissionais também passaram pela atualização de conhecimentos sobre novas tendências e estratégias para o ensino da língua com foco na oralidade. O desenvolvimento profissional para professores também foi objeto da formação: “Como curriculistas, depois que os documentos estão prontos, eles devem também implementá-los em suas redes”, reflete.

HABILIDADES NA LÍNGUA INGLESA

As competências de língua inglesa adotadas na BNCC apontam para uma perspectiva nova para o ensino da disciplina, voltada para o uso da língua. Por esse motivo, as habilidades descrevem o que os estudantes devem saber fazer com o idioma. Essa orientação pode ser desafiante por estar menos próxima do que os professores estão habituados, isto é, o foco no ensino da gramática. “Para servir ao propósito de planejamento para a sala de aula, o currículo precisa ter uma determinada estrutura, cujo último componente deve ser a redação das habilidades”, afirma Ilona Becskeházy, especialista na implementação de projetos educacionais que participou da formação como palestrante. “É o parafusinho mais fundamental dessa engrenagem toda”, enfatiza. Ela indica como escrever as habilidades em um currículo:

HABILIDADE = VERBO NO INFINITIVO (que deve ser observável) + PELO MENOS UM COMPLEMENTO QUE QUALIFIQUE O VERBO

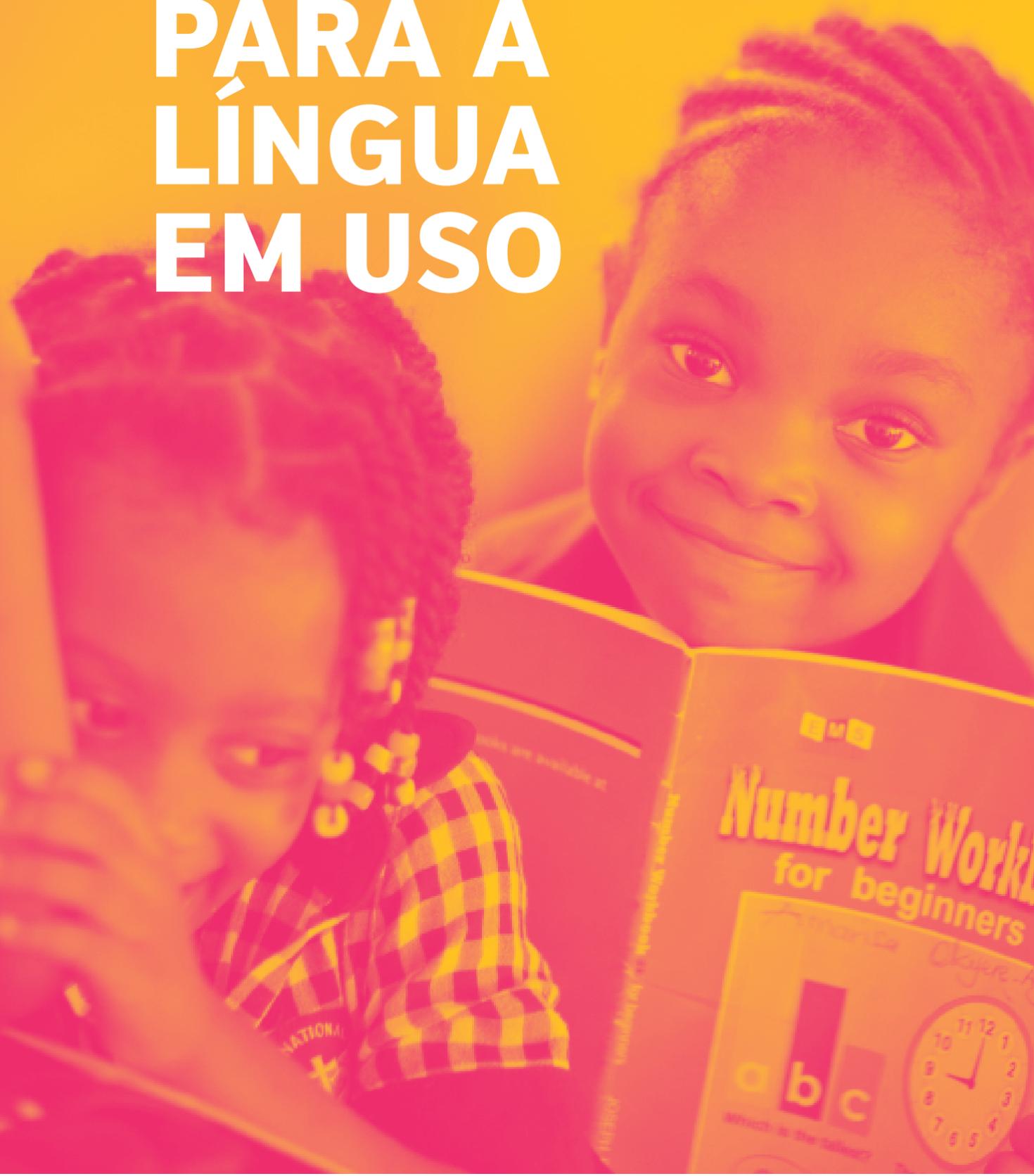
Segundo a Taxonomia dos Objetivos Educacionais (também conhecida como taxonomia de Bloom), os objetivos de aprendizagem – no caso da BNCC e dos currículos, as habilidades – podem ser escritos com o auxílio de verbos que descrevem processos cognitivos. Nesse sentido, “nomear” é uma ação com menor demanda cognitiva que “descrever” que, por sua vez, apresenta menor demanda cognitiva que “aplicar”, e assim por diante. A taxonomia pode ser uma referência importante para que o professor leia os documentos, elabore seu próprio planejamento e consiga acompanhar a progressão dos alunos.

FORMAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO

O principal desafio para a implementação das propostas curriculares é garantir que os professores de inglês sejam capacitados para trabalhar nas salas de aula das escolas públicas. “Toda a linguagem utilizada na BNCC é muito diferente daquela com a qual os docentes estão acostumados. Teremos que fazer um esforço para aproximá-los dos currículos e fazê-los compreender a Base”, afirma Maria do Carmo Xavier.

De acordo com a especialista, a formação oferecida pelo British Council buscou equipar os profissionais para que eles pudessem instruir os professores de suas redes sobre como usar os novos currículos. “A tradição brasileira de formação de professores é voltada para o conteúdo da disciplina. É necessário mudar esse paradigma, já que os professores devem passar a trabalhar com competências”, avalia Xavier. A proposta é que sejam discutidas políticas de formação de professores para permitir que eles se apropriem do documento e possam implementá-lo com autonomia.

AVANÇO PARA A LÍNGUA EM USO



Para **Andreia Alves**, professora de inglês da Escola da Vila, em São Paulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz grandes avanços para a língua inglesa no Brasil ao propor um ensino com foco no uso e na língua falada. Para isso, no entanto, é preciso formar professores que dominem o idioma. Alves é especialista em ensino de inglês na educação básica e tem atuado como consultora do Ministério da Educação (MEC) desenvolvendo trabalhos de suporte a curriculistas e para a formação de professores na BNCC.

Como você avalia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da língua inglesa?

Andreia: A BNCC do ensino fundamental traz grandes e importantes avanços para o ensino da disciplina no Brasil. Talvez o maior deles seja o trabalho com foco na oralidade. Antes tínhamos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com foco na leitura, e a BNCC vem para mudar isso. O ensino da oralidade, do falar, do escutar, do interagir, é um avanço, porque quando pensamos em ensino de língua estrangeira, queremos uma língua estrangeira para interação. Língua é algo humano, ela não pode ser abstrata. Quando se propõe o ensino da oralidade, você está aproximando a língua do

seu uso. Para os alunos, é bastante motivador trabalhar com a oralidade. Vivemos em um país em que falar inglês é algo de prestígio, e o aluno também valoriza saber falar a língua. E a BNCC dialoga com esses anseios.

A BNCC sofre grandes críticas porque ela está dividida em eixos, um deles é o da gramática, e muita gente interpretou isso como um apoio ao ensino focado na gramática. Mas eu vejo diferente – acredito que a gramática esteja lá para ser integrada

aos outros eixos. Esse eixo tem que servir a uma prática de linguagem, ou seja, o ensino da gramática deve acontecer para que o aluno fale e escreva algo. Eu acho que a Base propõe algo diferente, mas para isso será necessário investir na formação do professor como usuário da língua e em metodologias de ensino mais integradas, do uso e para o uso do inglês.

“Será necessário investir na formação do professor como usuário da língua e em metodologias de ensino mais integradas, para o uso do inglês”

DIVULGAÇÃO



34 **Você acredita que os professores que atualmente ensinam inglês nas escolas brasileiras estão preparados para esse tipo de abordagem?**

Andreia: O foco na oralidade é um grande avanço, mas também o maior desafio da BNCC, e acredito que não estejamos preparados para cumprir com as suas exigências nesse sentido. Isso porque grande parte dos nossos professores não são usuários da língua, e a BNCC exige um professor que interaja, que fale inglês. O ensino da língua inglesa é pautado por um referencial mundial, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR, em inglês), que classifica o usuário como básico, independente e proficiente. Se olharmos para o 9º ano, a BNCC exige um nível intermediário, que seria o usuário independente, equivalente ao nível B no CEFR. Grande parte dos nossos professores, no entanto, está no nível abaixo desse. Portanto, eu acho que a implementação da BNCC será bastante desafiadora, e por isso precisará ser apoiada por políticas públicas de formação desses professores. Eu fico feliz de ver a BNCC trazendo metas audaciosas, das quais precisávamos, e agora devemos correr atrás para implementá-la. Uma hora chegaremos lá.

“O foco na oralidade é um grande avanço, mas também o maior desafio da BNCC”

Como deve se dar a formação dos professores de inglês, considerando a abordagem que a BNCC traz?

Andreia: Eu aponto dois pilares que precisam ser investidos na formação dos professores. O primeiro é a língua. Precisamos ter professores falantes e usuários da língua inglesa, esse é o principal. Outro ponto que também precisa de muita atenção é o enfoque metodológico que esse professor vai ter em sala de aula. A BNCC pede um ensino integral em que o inglês seja utilizado para ensinar outras coisas, o que é bem bacana. O documento é bastante alinhado com a ideia da educação integral. Mas temos um ensino de inglês tradicionalmente focado na gramática e na tradução, que não dialoga com o que a BNCC quer e com o que esperamos do ensino de inglês para formar usuários na língua. Portanto, precisamos de investimentos nessa abordagem metodológica com foco no uso. Se temos o professor não falante, como ele dá conta de ensinar algo que não sabe muito bem? Ele se apoia no ensino de gramática e na tradução, porque são apenas regras e não é preciso ser usuário para ensiná-las. É preciso quebrar essa tradição.

Além da questão da formação dos professores, quais são os outros principais desafios para implementação da BNCC no país?

Andreia: Algo que me chama muito a atenção, que considero como um grande desafio para superarmos enquanto país, é o acesso à tecnologia. Em língua inglesa, a BNCC sugere que sejam usados textos autênticos, e não textos que a editora fabrica para os livros didáticos, por exemplo. E como vamos pensar nisso em lugares em que não se tem acesso à internet, em que só se tem lousa e giz como recurso? Existem regiões no Brasil, por exemplo, em que pode demorar três dias para fazer o *download* de um vídeo de dois minutos. Eu acho que o ensino de inglês caminha muito com as tecnologias de áudio e de vídeo, e esse é um desafio para o país.

Outro desafio que eu percebi ao trabalhar com todos os estados [como consultora do MEC] é que em muitas cidades do país não há professor de inglês. Isso porque, antes da Base, a legislação pedia o ensino de uma língua estrangeira, não necessariamente a língua inglesa. Em certas regiões só se encontram professores de francês – como nas áreas que fazem divisa com a Guiana Francesa, por exemplo –, em outras só tem professores de espanhol. Então esse é outro desafio, que se contratam professores de inglês nesses lugares.

“É preciso fazer do inglês uma ferramenta de acesso ao saber”

Como você acha que a BNCC deve ser incorporada nos currículos de língua inglesa de estados e municípios?

Andreia: Eu aposto na incorporação do inglês no uso e para o uso, para sairmos dessa ideia da língua inglesa abstrata, ou da crença de que na escola não se aprende inglês. Esse é o cenário ideal, porque somente dessa forma a língua vai contribuir para a educação integral dos alunos. É fazer do inglês uma ferramenta de acesso ao saber – que pelo inglês o aluno possa ter acesso a textos, a discussões e a oportunidades que ele não teria em língua portuguesa. Eu acho que esse é o caminho. //

“O ensino de inglês caminha muito com as tecnologias de áudio e de vídeo, e esse é um desafio para o país”

A LÍNGUA COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAR E RESSIGNIFICAR O MUNDO

DIVULGAÇÃO

Margarete Schlatter, docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defende que a língua inglesa deve ser ensinada a partir da participação em situações sociais – dessa forma, o inglês ganha significado para o aluno, permitindo uma ampliação e ressignificação do seu mundo. Ela é uma das autoras da proposta curricular de Língua Estrangeira Moderna/Espanhol e Inglês dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul e fez parte da equipe que elaborou a primeira e a segunda versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para língua estrangeira moderna.

Na sua opinião, qual é a função do ensino da língua inglesa na escola?

Margarete: Tratamos do ensino de língua inglesa, em primeiro lugar, pela perspectiva do conhecer e do participar, de forma a trazer novos entendimentos e contornos à realidade do estudante. A partir do contato com textos na língua inglesa, o aluno pode pensar sobre o seu próprio lugar, a sua própria identidade, a sua própria ação, o seu mundo. Entendemos o ensino da língua inglesa sempre a partir de textos e da participação em eventos, situações e contextos que se fazem em inglês. Ou seja, sempre tendo em vista uma participação social nessa língua. Hoje, isso é

fácil porque temos acesso a contextos possíveis que acontecem em inglês, também pelo uso da internet. De certa forma, a função do ensino da língua inglesa na escola seria justamente possibilitar a participação do aluno em um mundo ampliado, distinto do que ele vive, mas também valorizando seus próprios contextos culturais e sociais. O aluno pode, a partir dessa participação social na língua inglesa, ampliar e redimensionar o seu mundo, ter uma visão mais informada, lidar com diversidades para, de alguma forma, resolver conflitos da sua vida cotidiana ou participar em diferentes instâncias que ele queira. Nesse sentido, estamos falando de educação linguística de uma forma mais ampla,

“O ensino do inglês na escola deve ter em vista a participação social nessa língua”

pois ao aprender outro idioma, você também repensa a sua própria língua: os usos, as formas e tudo que está relacionado com línguas, tanto em nível de sistema, como o uso de fato. Onde eu uso diferentes línguas, com quem e para quê? Onde as línguas

são valorizadas, por quem, em que situação? Trata-se de algo bastante amplo e muito relacionado a uma dimensão de participação social e de confecção dessa participação social.

38 **Você considera que essa concepção de língua deveria ser adotada no ensino de inglês nas escolas brasileiras?**

Margarete: Exatamente. A concepção de língua é justamente essa, de participação em práticas sociais. Por exemplo, o aluno entra em um site ou em uma página de Facebook de um grupo de interesse em filmes, que acontece em inglês. Ele quer participar desse grupo e, para isso, precisa aprender a língua que é usada ali. Isso vai fazer com que o aluno pense na língua, e também vai exigir que ele se torne um usuário de determinadas construções e estruturas dessa língua para poder participar. Ainda, esse tipo de situação vai fazê-lo pensar sobre outros contextos, sempre com uma visão de participação social de fato.

Como o ensino de inglês deve ser avaliado?

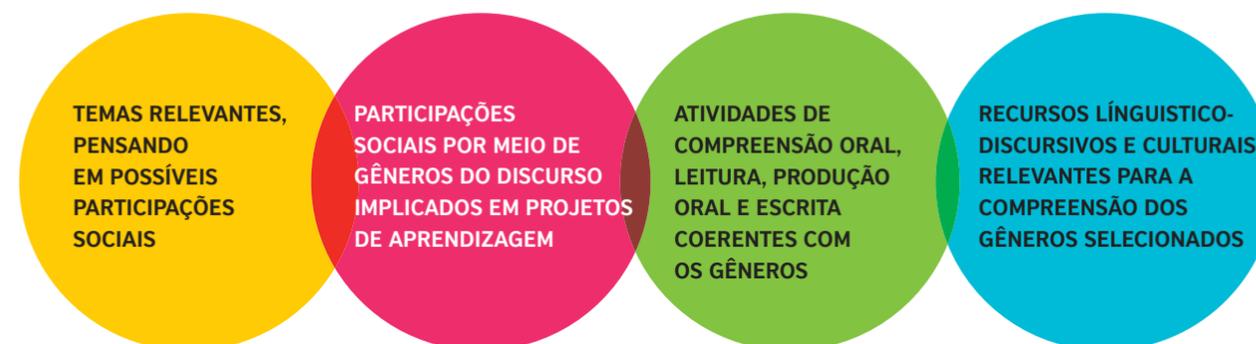
Margarete: Se eu vejo o uso da língua como participação social, eu tenho que avaliar se o aluno está efetivamente conseguindo agir usando essa língua. Em termos de escola, isso tem a ver com o estabelecimento de objetivos a partir de um projeto de participação social que essa turma vai experimentar. Ou seja, é necessário estabelecer os objetivos dessa participação social e a necessidade de aprendizagem de determinadas estruturas da língua para que o aluno possa participar e efetivamente fazer o que ele quer fazer naquela situação. É preciso estabelecer um percurso para essa aprendizagem e avaliá-la de acordo com o que foi proposto e feito, pelo acompanhamento da trajetória e das metas estabelecidas.

Como você avalia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de inglês?

Margarete: Eu participei da equipe que elaborou as duas primeiras versões da BNCC, e muito do que eu acredito está na segunda versão, que propunha uma organização curricular focada no uso das línguas. Na versão que está aí agora, os objetivos para o inglês estão organizados a partir de eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural. Essa estrutura é facilmente reconhecível pela tradição de ensino de línguas e também por qualquer pessoa, inclusive quem não é professor. Há também uma lista de competências específicas, que são bem parecidas com as presentes na segunda versão da BNCC, com as quais em geral eu concordo.

A questão, no entanto, é a forma como o documento está organizado. A lista de objetivos, na minha visão, é bastante incoerente em vários aspectos, e as unidades temáticas não são organizadas em temas de fato. Da forma como a BNCC está construída, não há nada que reúna os itens em uma participação social. Há alguns itens fracos colocados como habilidades como “Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade”, mas que não estão relacionados a uma participação como escrever um post numa determinada página, por exemplo. Ainda, se eu efetivamente quero coletar informações do grupo, eu preciso saber fazer e responder perguntas, e isso não consta na gramática relacionada.

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS DE ENSINO



Fonte: Margerete Schlatter

O professor pode trabalhar cada um desses itens a partir de qualquer texto, pegar um texto para cada item, ou até mesmo trabalhar com frases soltas. O professor bem formado talvez entenda como colocar isso em prática numa situação de uso de fato, mas a proposta não está organizada ou traz indicações para que o aluno participe de uma prática social. Por exemplo, o item “Gramática: presente simples, imperativo, caso genitivo, adjetivos possessivos” traz pontos que podem acontecer em qualquer texto, desde um mais simples até outro muito complexo. E não tem nada amarrado com o “para que” o aluno vai aprender isso. Você precisa ter uma razão para isso, e essas razões não estão colocadas.

Como poderiam ser pensados os objetivos de aprendizagem dos currículos com base no que está posto na BNCC?

Margarete: Se eu fosse fazer uma formação com os professores nesse sentido, eu trabalharia modos de buscar práticas sociais que mobilizem ao máximo essa lista de objetivos de cada ano. Uma possibilidade seria trabalhar com unidades temáticas

“É necessário buscar práticas sociais que mobilizem ao máximo a lista de objetivos da BNCC para cada ano”

relevantes, a partir de textos e práticas sociais – sempre do mais local e situado, nos anos finais do ensino fundamental, até situações de participação mais públicas, no ensino médio. Essa abordagem considera uma progressão para diferentes práticas do uso da língua, desde o mundo do trabalho, vida cotidiana, literária, político-cidadã etc. Essa é para mim a forma mais interessante de organizar um currículo. Eu acho sempre complexo quando temos uma lista em que os itens não conversam entre si, são colocados de forma aleatória, porque o professor pode acabar trabalhando esses tópicos de forma fragmentada.

Nesse sentido, como deve ser planejada a progressão curricular?

Margarete: Falar sobre progressão e complexidade é uma escolha, em última análise, de ações; mas não quer dizer que uma ação seja mais complexa que outra. Por exemplo, se você fala sobre a sua família, sobre si mesmo, sobre acontecimentos e personalidades marcantes do passado ou sobre o futuro, na verdade, nenhum desses é mais complexo que o outro. São somente diferentes, no sentido que você terá que aprender recursos linguísticos diferentes. A partir dos cinco anos de idade, uma criança já tem possibilidades de falar sobre o presente, o passado e o futuro. Ao entender esses conceitos, aprender a mesma coisa em outra língua não é um problema cognitivo, mas sim uma questão de repertório linguístico. Há uma tradição no ensino de línguas que diz que devemos começar com o presente, depois passado e futuro. Mas isso é apenas uma tradição, porque cognitivamente não haveria dificuldade.

“A progressão curricular está relacionada à maturidade dos alunos”

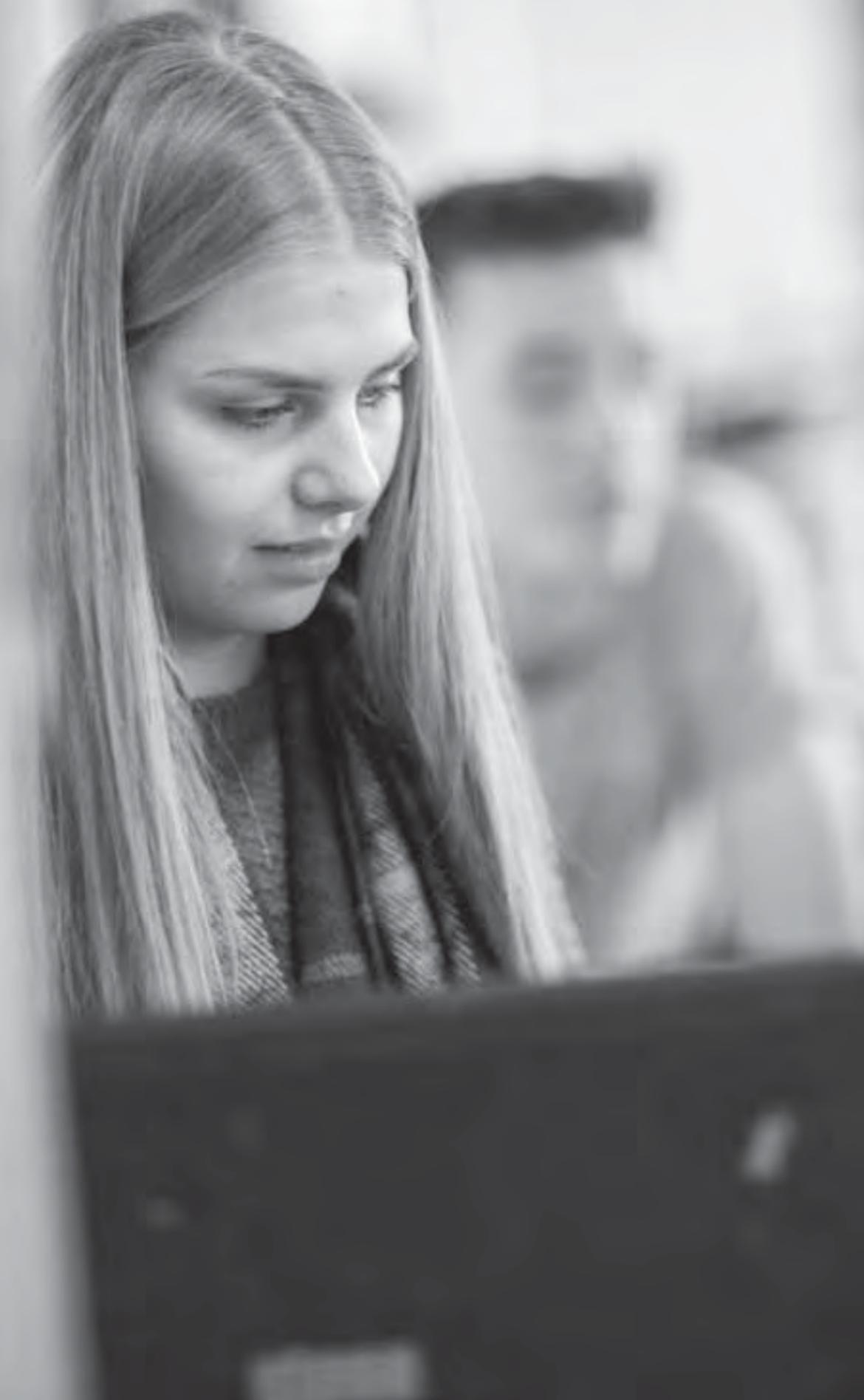
A questão da progressão curricular, portanto, está muito relacionada à maturidade dos alunos e, claro, aos gêneros do discurso da linguagem que são utilizados nessas abordagens. Evidentemente que, junto com essa

progressão na abordagem, vêm recursos linguísticos mais complexos. Novamente, se pensarmos o ensino da língua a partir da concepção de uso e participação social, fica muito mais fácil de entender a progressão também.

Os professores que ensinam inglês nas escolas brasileiras, de uma forma geral, estão preparados para esse tipo de abordagem?

Margarete: Eu acho que alguns estão e outros não, depende muito da formação. Em muitos lugares, há uma formação voltada para o ensino da língua por meio da participação social. Mas isso não quer dizer que os professores efetivamente coloquem isso em prática, porque eles têm que lidar com uma tradição muito fortemente estabelecida de uma lista de pontos gramaticais. Por isso eu volto a dizer, a Base que está posta hoje, talvez possa ser mais reconhecível pelos professores, porque tradicionalmente se trabalha com listas. Mas sem pensar na participação social que aquela lista poderia possibilitar, porque não está organizada dessa forma. O que eu vejo trabalhando com a formação de professores é que se ele entende que o foco do ensino da língua deve se dar a partir da participação social, ele consegue mobilizar, dessas habilidades, o que interessa. Eu conheço vários egressos nossos [da UFRGS] que colocam isso em prática. Eles buscam organizar um programa que coloque o aluno em contato com situações em que o inglês é a língua utilizada.

Por isso a nossa proposta é relacionar a complexidade com a maturidade dos alunos, no sentido de ler textos, falar e escrever sobre coisas locais e conhecidas até chegar em outras mais complexas. Ou seja, partir de algo mais local e situado, até chegar em algo mais público e de possibilidade de intervenção. Você começa com textos que abordam coisas que estão mais ao seu redor, para depois passar para textos jornalísticos que tratam de questões políticas, econômicas, sociais. O tema do saneamento, por exemplo, pode ser trabalhado do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. No 6º ano, o aluno conhece o que está no seu entorno: como é a sua casa, o seu bairro, o que se faz com a água, se as pessoas têm água encanada etc. Então você vai progredindo nessa abordagem e, no 3º ano, pode trazer discussões mais amplas, como políticas de saneamento, intervenções, quem é responsável, quanto se investe, por que não se investe, e assim por diante.



Essa questão, no entanto, é bastante complexa, porque muitas escolas públicas têm uma lista de prioridades relacionadas ao serviço social antes de chegar na aprendizagem da língua inglesa. Então, na verdade, para não abrir mão do pedagógico, que afinal de contas é a função da escola, os professores lutam para lidar com essas questões sociais e mais o pedagógico. Isso além dos problemas de infraestrutura e de acesso a insumos na escola. Aquela aula bem tradicional, às vezes, é o que é possível fazer dentro de um contexto muito complexo.

Mas temos muitos exemplos de professores que fazem bom sentido da educação, porque tiveram oportunidades no seu estágio e na sua formação, e trabalham em escolas com equipes muito boas que encontraram soluções para lidar com a complexidade desses desafios. Então, se dá para fazer, o professor vai fazer. Criamos há alguns anos uma revista que se chama “Bem Legal”³, buscando promover o relato de boas práticas dos nossos estagiários e de professores da rede pública. Coisa que eu não gosto é falar mal de professor, ou falar que professor não tem a formação. Talvez ele não tenha tido a oportunidade de ver coisas legais acontecerem. Claro que, na formação, a gente deve investir sempre em possibilidades de trabalho nessa complexidade. É o que a gente busca fazer aqui [na UFRGS], e não é simples.

3. <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>

Qual é a importância do engajamento dos sistemas estaduais e municipais para a construção dos currículos de língua inglesa? E o envolvimento da comunidade nesse processo?

Margarete: A parte mais importante de construção do currículo é a conversa e a articulação com a comunidade. Parte do processo de construção da BNCC ocorreu dessa forma, com consultas públicas e grande participação da comunidade, e é assim que deveria acontecer também nos estados e municípios. Tem uma coisa que é fundamental: em se tratando de uma proposta que tem em vista ouvir e negociar possibilidades a partir da participação de mais pessoas, esse currículo vai ser menos coeso do que seria se ele fosse criado, por exemplo, por apenas duas pessoas. Mas quanto mais gente participar desse processo, maior será a adesão.

“As escolas lutam para lidar com questões sociais e conseguir chegar no pedagógico”

A participação no processo de construção do currículo possibilita que as pessoas entendam as possibilidades e as decisões que foram tomadas. Porque, para que se tenha ensino de qualidade de inglês na educação básica, o currículo é uma pedrinha no meio de muitas pedrinhas necessárias. É claro que ter a BNCC te dá possibilidade de pensar. Se as pessoas efetivamente refletirão ou se farão um uso burocrático desse documento, depende das condições locais, já que muito do que está posto na BNCC tem em vista uma escola que funcione. Ou seja, o documento é um ponto de partida importante, mas não é suficiente para garantir a qualidade do ensino de inglês na rede.

O que é, na sua opinião, um currículo de inglês bem fundamentado?

Margarete: Como disse antes, eu acho que o currículo deve ser fundamentado em práticas sociais. Eu não acho que a gente aprenda qualquer coisa sem usar. A experiência, o uso e a vivência com aquele conhecimento são fundamentais para que se aprenda. Portanto, isso é necessário em qualquer currículo, para que aquela língua, de fato, faça sentido ao aluno. Quem faz políticas públicas, currículos, livros didáticos, no entanto, são pessoas, e

as pessoas levam em conta os seus lugares. É preciso lembrar que o Brasil é um país continental e eu quero crer que os currículos espelham o que é possível acontecer naquele local, naquele momento, o que pode ser bem diferente em contextos urbanos e rurais diversos. Por exemplo, se a escola está inserida em um entorno violento, a situação é mais complexa e exige determinadas escolhas que são diferentes das de outra escola que está em um lugar onde não há violência. As decisões respondem também ao que o grupo consegue fazer. A discussão [sobre os currículos] não terminou com a BNCC, porque a base era para ser o mínimo, mas muito do que está ali já é muita coisa. Tem um caminho a ser percorrido num texto normativo que deixa aberturas para o local, mas eu acho que esses limites não estão ainda muito bem resolvidos.

“Quanto mais gente participar da construção do currículo, maior será a adesão”



O que é possível fazer nos períodos disponíveis em sala de aula para o ensino de inglês?

Margarete: Como eu sou professora de estágio há muitos anos, eu sempre digo que temos que aproveitar da melhor forma o tempo que se tem. Todas as disciplinas reclamam de carga horária, sempre queremos ter mais tempo. Mas se você realmente provoca e promove vivências e experiências significativas, pertinentes e relevantes com a língua, dá para ensinar muita coisa. É claro que, quanto mais complexa a situação da sala de aula, em termos de desafios sociais que estão acontecendo, obviamente se leva mais tempo para chegar no pedagógico. E é preciso lidar com o aspecto social, porque você não vai conseguir ensinar ninguém que esteja em uma situação de sofrimento, por exemplo. Eu fico impressionada com algumas tentativas de solução

“A experiência, o uso e a vivência são fundamentais para que se aprenda”

46 fácil para a educação, que não lidam com as situações de fundo. É muito difícil ensinar em contextos onde o ser humano tem outras prioridades que não estão minimamente sanadas. E, nessas situações, a solução não está na BNCC, em um livro didático maravilhoso ou na terceirização do ensino no contraturno, por exemplo. Essas iniciativas são todas importantes, mas não são suficientes – também é preciso de condições de vida humana para que elas possam ser colocadas em prática.

Qual a sua análise sobre ensino de inglês no contraturno em termos de políticas públicas?

Margarete: Se há possibilidade de haver mais encontros significativos que sejam em língua inglesa, eu acho ótimo. No Uruguai, por exemplo, existe uma política abrangente de oferta de diferentes línguas [Programa Centros de Lenguas Extranjeras] – alemão, francês, italiano e português – de forma extracurricular para toda a rede. O inglês não entra nessa oferta porque é curricular. Ou seja, todos os alunos da rede pública têm direito a fazer três anos da língua que eles escolherem, além do inglês, o que é muito bom.

É importante frisar que o ensino de línguas deve ser curricular. Se também existem ofertas em outro turno, ótimo; mas o ensino de línguas tem que ser curricular, o que significa ser valorizado no sistema público. Aliás, eu sou professora de língua inglesa, mas sou terminantemente contra o fato de a língua espanhola e outras línguas terem sido retiradas da BNCC. Não faz sentido fechar em uma só língua – a não ser que se oferecessem outras possibilidades. Isso tem a ver com a proposta de educação linguística em que o aluno tem uma circulação pela variedade, pela diversidade. A escola não tem a função de formar químicos ou historiadores, portanto, ela também não tem a função de formar exímios usuários da língua inglesa. Mas ela tem a função de fazer com que esse aluno conheça e circule pela diversidade. Que ele consiga ressignificar o seu lugar tendo em vista outras perspectivas. Isso é escola. //

“A escola tem a função de fazer com que o aluno conheça e circule pela diversidade; que ele consiga ressignificar o seu lugar tendo em vista outras perspectivas”



//02

“

Conhecer o perfil e as condições de trabalho dos professores de língua inglesa que atuam na rede pública brasileira é necessário para que se pensem políticas públicas que sejam adequadas à carreira na área. Nesta dimensão da pesquisa, foi realizado levantamento de dados secundários do Censo Escolar com o objetivo de compor um quadro nacional com informações oficiais sobre o professor que ministra aulas de inglês na educação básica. A análise permitiu verificar que os docentes da rede pública têm 42 anos em média, indicando que parte deles se aposentará em breve. Ainda, menos da metade dos professores de inglês têm habilitação específica em língua inglesa ou estrangeira. Esses dados são importantes para a elaboração de políticas que tenham como foco atrair e formar profissionais para atuação na área. Em relação ao regime de trabalho, verificou-se que parte considerável dos docentes de inglês são contratados em regime temporário, condição que não é considerada ideal por diminuir as chances de investimento da unidade federativa (UF) e do próprio profissional em sua carreira. A pesquisa explorou, também, informações sobre os planos de carreira e valorização do professor por meio de pesquisa documental e de entrevistas com técnicos das secretarias de estado da educação, a fim de verificar as legislações vigentes e destacar boas práticas desenvolvidas pelas unidades federativas que promovam condições de crescimento profissional. De acordo com o especialista entrevistado, para que as práticas sejam bem sucedidas, são necessários investimentos financeiro e político para ações efetivas de valorização da carreira docente.

DOCENTE

PERFIL

**E REGIME
DE TRABALHO**



QUEM SÃO OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

A rede pública brasileira conta com 62.250 professores de língua inglesa, de acordo com dados do Censo Escolar de 2017. A maioria é composta por mulheres (80,1%). Os estados que possuem um maior equilíbrio de gênero são Rio Grande do Norte, com 58% de docentes mulheres, Amazonas (61%), Roraima (62%) e Sergipe (62%).

A média nacional de idade dos docentes de inglês é de 42 anos, o que indica que muitos se aposentarão em breve ou em médio prazo – fato que deve ser considerado em políticas de formação de professores, no sentido de atrair pessoas jovens para atuarem na área.

Em relação à cor ou raça, a maior parcela dos professores de língua inglesa da rede pública se declara branca (48,9%). O percentual de docentes negros, ou seja, daqueles que se declaram pretos ou pardos, é de 27,1%, revelando uma distribuição parecida com a dos professores da educação básica em geral, de acordo com dados do Censo Escolar 2017, mas uma discrepância em relação ao perfil da população brasileira, que é composta por 56,1% de negros, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua¹.

¹ Conforme o estudo Perfil do Professor da Educação Básica, informações sobre a distribuição de professores de acordo com a sua declaração de raça/cor “devem ser consideradas como subsídio a propostas de políticas públicas que considerem a importância dos fatores multiculturais” no que se refere à formação docente. O estudo ainda faz referência a evidências que indicam que as relações entre professores e alunos são mais positivas quando os mesmos pertencem às mesmas origens étnico-raciais, o que traria ganhos de resultados no processo de ensino-aprendizagem. Carvalho, M. R. V. “Perfil do Professor da Educação Básica”. *Série Documental. Relatos de Pesquisa*, ISSN 0140-6551; n. 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

42 anos

é a média de idade dos professores de inglês no Brasil

Do total de professores que ensinam inglês no país,

45,3%

têm formação em língua inglesa ou estrangeira

PERFIL DO DOCENTE DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL POR REGIÃO

	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	BRASIL*
TOTAL DE DOCENTES	5.060	14.641	6.114	24.689	11.841	62.250
PROPORÇÃO DE DOCENTES DO GÊNERO FEMININO	70,5%	67,5%	77,8%	82,4%	88,3%	80,1%
MÉDIA DE IDADE	40,7	40,8	39,0	42,5	41,6	42
COR/RAÇA**	49% pa 19,3% br 4,3% in 4,1% pr 0,7% am	30% pa 24,2% br 1,4% in 4,2% pr 1,6% am	31,4% pa 37,6% br 5,6% in 3,8% pr 0,7% am	19,8% pa 46,2% br 0,1% in 4,2% pr 0,3% am	6% pa 80% br 0,2% in 2,2% pr 0,6% am	20,1% pa 48,9% br 0,2% in 7% pr 0,6% am
GRADUADOS	90,5%	90,1%	89,2%	96,3%	90,7%	91,6%
COM PÓS-GRADUAÇÃO	34,6%	47,8%	33,7%	36,5%	61,5%	40,5%
HABILITADOS EM INGLÊS OU LÍNGUA ESTRANGEIRA	41,6%	54,7%	42,3%	49,3%	57,7%	45,3%
EFETIVOS/ CONCURSADOS/ ESTÁVEIS	60,9%	64,1%	42,9%	63,7%	49,1%	60,7%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2017

* Os docentes são contados uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma unidade da federação (UF). Portanto, o total no Brasil não representa a soma das 27 UFs ou das regiões.

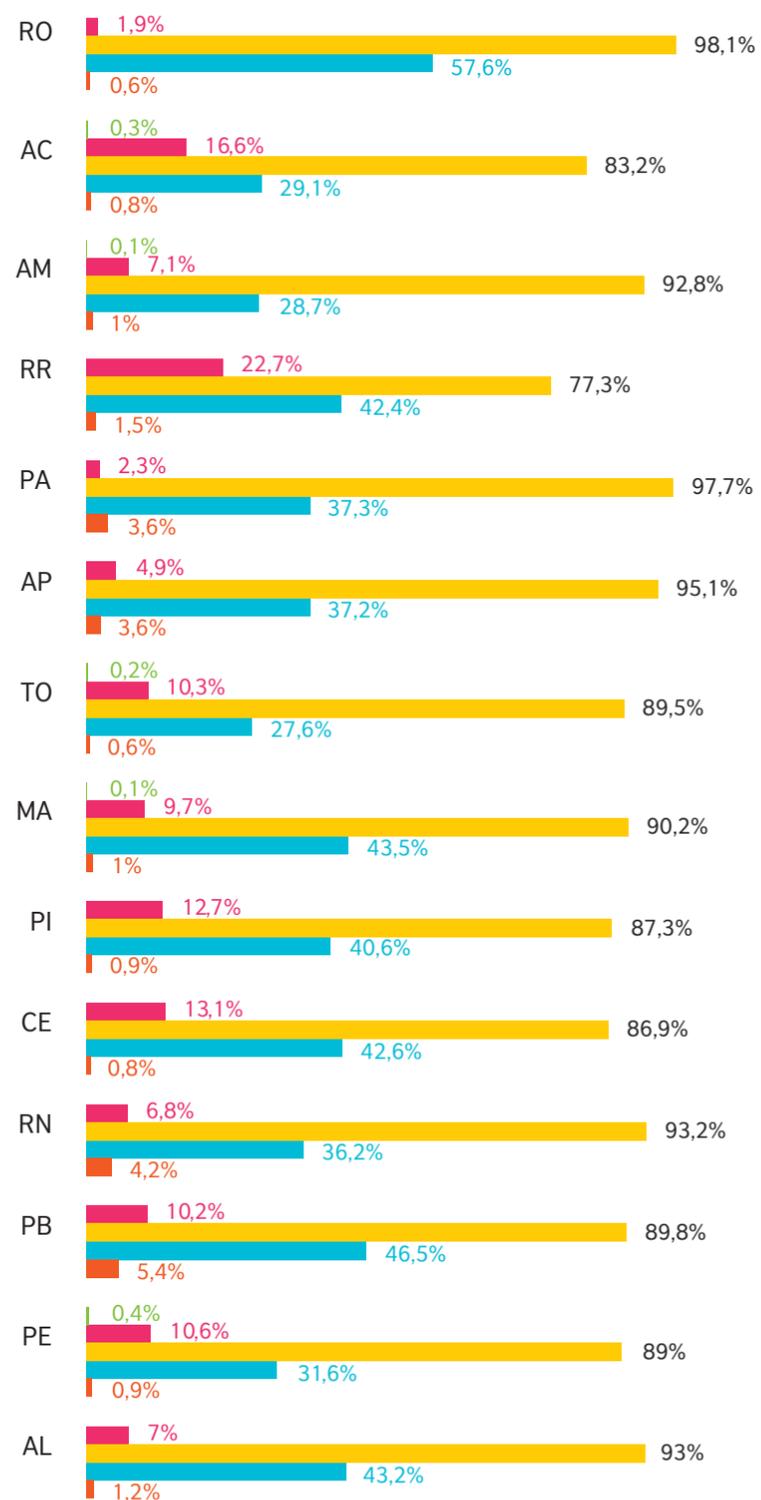
** pa = parda; pr = preta; br = branca; am = amarela; in = indígena

Em relação à escolaridade, nove em cada dez professores de línguas possuem graduação, sendo que essa taxa varia entre as regiões e as unidades federativas (UFs). Sergipe e Paraná são os estados que possuem maior proporção de docentes com nível superior (98,7%), seguidos de Rio de Janeiro (98,4%) e Rondônia (98,1%). Por outro lado, um em cada cinco professores de línguas em Roraima e no Mato Grosso possuem apenas formação no ensino médio – ou seja, quase o mesmo nível de escolaridade de parte dos alunos para quem lecionam.

Apesar de a média de professores com formação superior ultrapassar os 90% no país, menos da metade desses docentes (45,3%) têm habilitação específica em língua inglesa ou estrangeira², apontando para a necessidade de as UFs organizarem formações para que esses professores sem habilitação específica possam desempenhar suas funções com qualidade. Nesse sentido, programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que será tratado mais adiante, são fundamentais para que políticas públicas garantam a formação

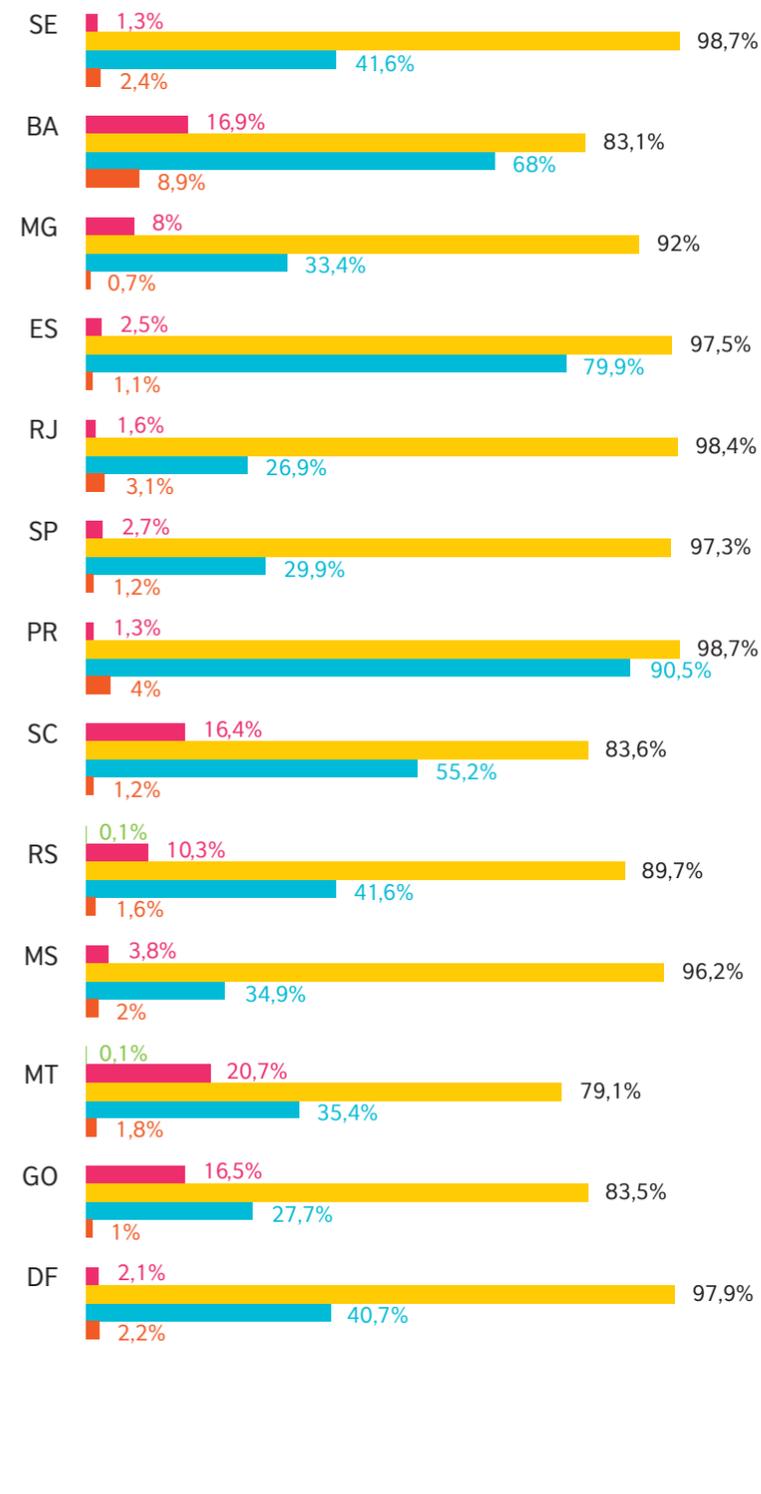
2. Os dados referentes ao “tipo de curso superior docente” do Censo Escolar são agregados em “língua estrangeira” (incluindo inglês), não permitindo a análise para a habilitação em língua inglesa especificamente.

ESCOLARIDADE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE LECIONAM INGLÊS NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS



adequada. Sergipe e Paraná são os únicos estados que possuem mais de 70% do seu quadro de docentes habilitados em língua inglesa ou língua estrangeira moderna. De acordo com dados do Censo Escolar, entre 2015 e 2017, os estados que tiveram os maiores aumentos percentuais de professores de línguas habilitados na área foram Rio Grande do Norte (aumento de 11,1%), Pernambuco (8,4%), Paraíba (7,1%) e Amapá (6,8%).

A média nacional de docentes de línguas com pós-graduação é de 40,5%, sendo que a região Sul se destaca com 61,5% dos seus professores pós-graduados. Entre as UFs, o Paraná é o responsável por elevar a média nacional, com 90,5% do seu quadro com pós-graduação *lato-sensu*. Bahia e Santa Catarina, apesar de apresentarem taxas de docentes com nível superior inferior à média nacional, contam com 62% e 55% de professores pós-graduados, respectivamente – ou seja, acima da média para o país nesse quesito. //



CONDIÇÕES EM QUE TRABALHAM

6
em cada
10 professores
de inglês da rede pública possuem
regime estável de contratação

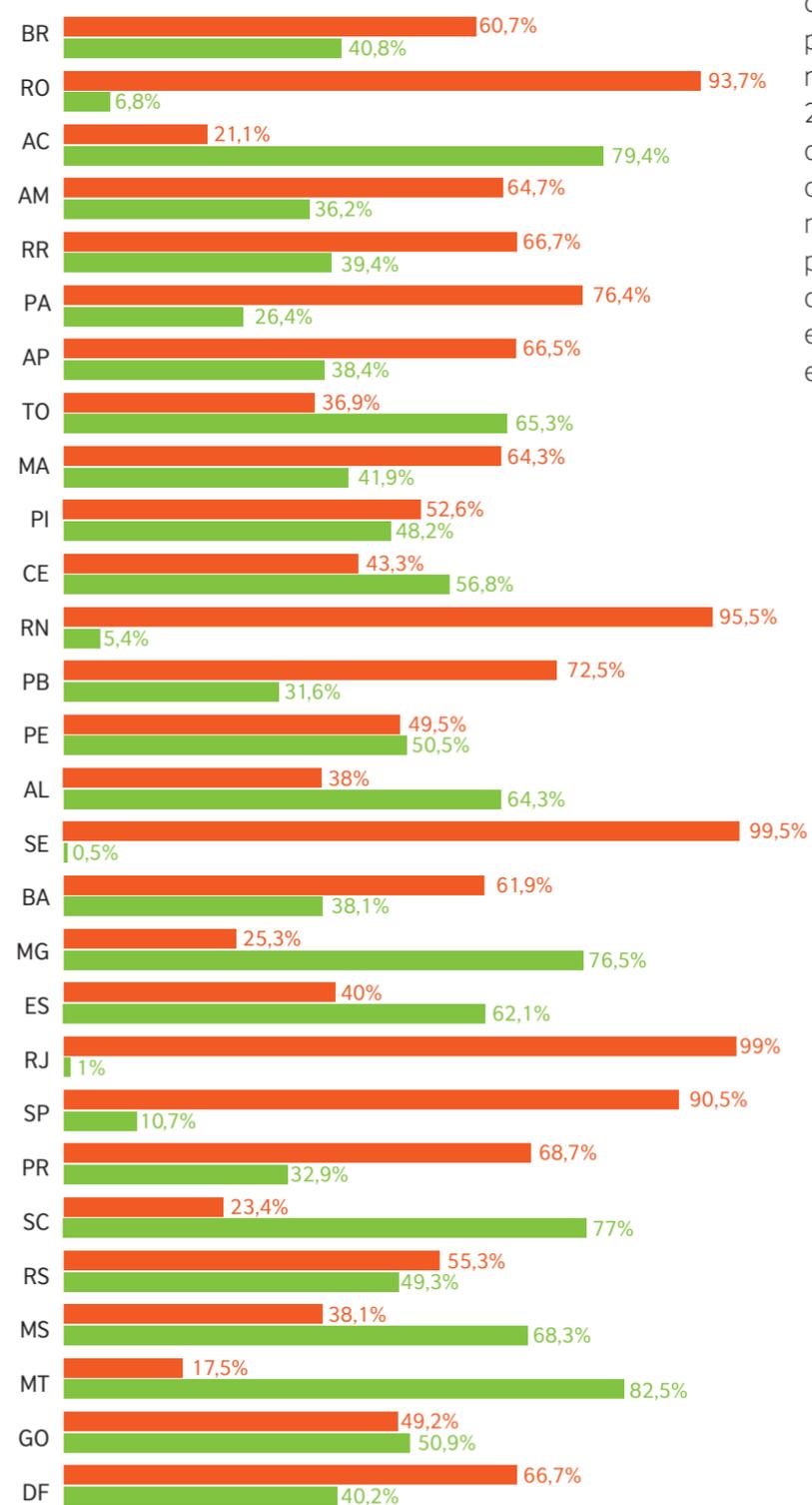
As condições de trabalho do professor de inglês nas UFs brasileiras foram analisadas a partir de dados do Censo Escolar, bem como por meio de entrevistas telefônicas e visitas *in loco*. De uma forma geral, os técnicos das secretarias estaduais de educação e os professores ouvidos apontam que os principais desafios do trabalho docente se relacionam com salas de aula lotadas, sobrecarga de horas de docência com atuação em muitos turnos, pouco tempo para planejamento, falta de interlocução com pares, inexistência ou baixa carga horária de formação continuada, salários baixos e excesso de burocracia. Somados, esses fatores acarretam um sentimento de desvalorização profissional e do ensino da língua estrangeira.

3. O “tipo de vínculo” é classificado pelo Censo Escolar como “temporário”, “concursado”, “efetivo” ou “estável”. Na pesquisa, as últimas três categorias foram agregadas, uma vez que contemplam professores que possuem estabilidade na carreira. Os docentes que possuem regime estável de contratação também podem ter outros vínculos “temporários”, por isso os percentuais podem ultrapassar 100% em algumas UFs.

De acordo com dados do Censo Escolar 2017, apenas 60,7% dos professores de língua inglesa da rede pública são contratados em regime estável³, que seria a situação desejável por permitir maior investimento tanto do estado no profissional quanto do próprio profissional na sua carreira. Os estados que se destacam com as maiores proporções de professores efetivos na área são Sergipe (99,5%), Rio de Janeiro (99%), Rio Grande do Norte (95,5%), Rondônia (93,7%) e São Paulo (90,5%). No sentido oposto, os estados que possuem uma alta taxa de professores de inglês temporários são Mato Grosso (82,5%), Acre (79,4%), Santa Catarina (77%) e Minas Gerais (76,5%).

As proporções de professores de inglês contratados em caráter efetivo variaram em algumas UFs entre 2015 e 2017. Nesse período, essa taxa aumentou em 18 pontos percentuais no Espírito Santo, 9 pontos em Pernambuco e 7,9 no Maranhão. Entre as UFs que apresentaram queda na proporção de docentes de língua inglesa estão Minas Gerais (diminuição de 19,6 pontos percentuais), Santa Catarina (11,9 pontos) e Distrito Federal (8,6).

PROPORÇÃO (%) DE DOCENTES DE INGLÊS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL, REGIME DE CONTRATAÇÃO OU TIPO DE VÍNCULO



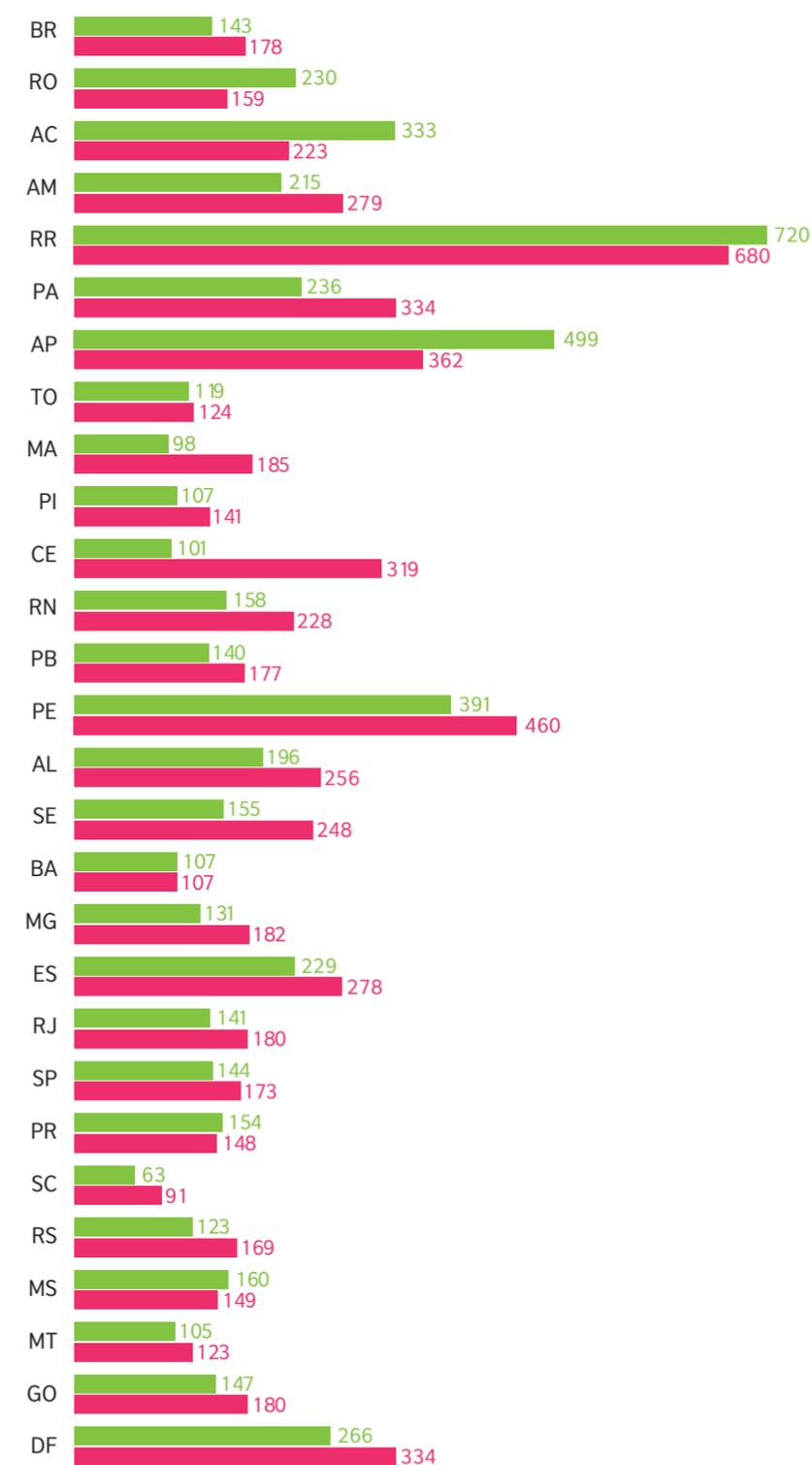
Fonte: INEP. Censo Escolar 2017

As salas lotadas e a sobrecarga de turnos de trabalho, apontados como problemas para a atividade de docência em inglês pelos técnicos e professores entrevistados, encontram reflexo em dados do Censo Escolar 2017. As médias de alunos por docente de línguas – calculadas a partir de dados sobre o número de matrículas nas escolas públicas e o número de professores de inglês por UF – são de 143 estudantes por professor no ensino fundamental (EF) e 178 no ensino médio (EM).

A situação é ainda mais crítica em algumas UFs. Roraima, por exemplo, apresenta média de 720 alunos por docente no EF e 680 no EM. Esses números eram ainda mais elevados nos anos anteriores, atingindo médias superiores a mil estudantes por professor de inglês no EM em 2015 e 2016. Em proporções menores, mas ainda com médias superiores à nacional, estão Pernambuco (391 EF e 460 EM), Amapá (499 EF e 362 EM), Acre (333 EF e 233 EM), Pará (236 EF e 334 EM), Distrito Federal (266 EF e 334 EM) e Ceará (319 EM). Estados que apresentam médias de alunos por docente de inglês inferiores à nacional são Santa Catarina (63 EF e 91 EM), Tocantins (119 EF e 124 EM) e Piauí (107 EF e 141 EM).

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir dos anos finais do ensino fundamental, no entanto, as proporções encontradas a partir de dados do Censo Escolar 2017 podem indicar que o número de professores de inglês nas UFs é insuficiente em relação à quantidade de alunos das redes. Vale apontar que algumas UFs poderiam priorizar o ensino de outras línguas estrangeiras em detrimento do inglês, o que reduziria a média de alunos por docente na área. //

MÉDIA DE ALUNOS POR DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



EM QUE MEDIDA OS DOCENTES SÃO VALORIZADOS

A pesquisa se debruçou sobre os planos de carreira e de valorização docente dos estados, quando disponíveis, por meio de pesquisa documental e das entrevistas realizadas com técnicos das secretarias de educação. Do total de 27 UFs brasileiras, 22 possuem documentos sobre o plano de carreira docente disponíveis para consulta pública. No Rio Grande do Norte, segundo o técnico entrevistado, apesar de o estado possuir plano de carreira, a proposta não foi implementada. Nos casos do Pará, Alagoas, Goiás e Mato Grosso, essa informação estava indisponível. Maranhão e Sergipe, conforme declararam os entrevistados, não possuem plano de carreira docente estadual.

PROGRESSÃO DE CARREIRA

Há uma grande variedade de arranjos para progressão nas políticas estaduais de carreira docente, que se multiplicam em possibilidades de pontuação. Os critérios mais utilizados são:

- tempo de serviço;
- titulação (graduação, pós-graduação etc.);
- em alguns estados, o plano de carreira inclui participação em formações oferecidas pela rede.

BONIFICAÇÃO E GRATIFICAÇÃO

Uma análise detalhada dos critérios para gratificação e bonificação docente – adicional de salário pago em cumprimento a cláusulas contratuais e pagamento extra concedido por bom desempenho, respectivamente – aponta que 11 estados brasileiros têm modelos nesse sentido, que podem ser divididos em quatro grupos de acordo com características comuns:

1. bonificação para docentes que trabalham em localidades de difícil acesso: Rondônia e Bahia;
2. gratificação conforme desempenho educacional: Pernambuco, Mato Grosso do Sul e São Paulo;
3. bonificação atrelada à participação em formações continuadas, alguns com carga horária mínima estipulada: Ceará (mínimo de 80 horas), Rio Grande do Sul (mínimo de 40 horas), Paraná e Santa Catarina;
4. gratificação por mérito: Paraíba e Espírito Santo (neste caso, a gratificação está atrelada a resultados da avaliação interna dos servidores).

ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Em **Rondônia**, a oferta ampliada do ensino de línguas não ocorre por meio de centros especializados, mas com com escolas de tempo integral que, em geral, apresentam melhores condições de ensino e de trabalho ao professor. Em 2012, quando a iniciativa foi criada, eram selecionados apenas alunos com as melhores notas, o que foi revisto em 2016. A ampliação da ação foi possível devido a recursos vindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os quais permitiram a realização de reformas estruturais nas escolas, a compra de equipamentos, contratações e a qualificação da equipe.

Nessas escolas, os alunos têm o dobro de aulas semanais em relação às escolas comuns, o que permite a permanência do professor de inglês na unidade e um planejamento mais consolidado, inclusive com a possibilidade de oferta de aulas eletivas.

O fato de o professor de inglês permanecer na mesma unidade escolar por mais tempo possibilita maior envolvimento com a comunidade escolar e também melhor compreensão da realidade dos alunos e das famílias. Além disso, amplia as possibilidades de troca de informações com outros docentes e com o apoio pedagógico, o que impacta positivamente na qualidade do preparo das aulas. Os entrevistados na pesquisa reconhecem que essa política garante um planejamento de aulas mais consolidado e menos fragmentado.

BOAS PRÁTICAS:

POLÍTICAS QUE IMPACTAM AS CONDIÇÕES LOCAIS DE ENSINO

BONIFICAÇÃO DOCENTE PARA REGIÕES DE DIFÍCIL ACESSO

Nos estados de **Rondônia** e **Bahia**, as políticas de plano de carreira docente apresentam um capítulo específico sobre gratificação para docentes que trabalham em localidades com difícil acesso e provimento, muitas vezes sem transporte público. A intenção desse tipo de bonificação é incentivar que regiões isoladas sejam atrativas aos professores.

POLÍTICAS PARA A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Juscelino Sant'Ana é professor de inglês da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com concentração na área de formação de professores. Para ele, a valorização docente e as melhorias nas condições de ensino da língua inglesa passam pela vontade política e pelo investimento financeiro em políticas abrangentes.

Menos da metade dos professores que ensinam inglês nas escolas públicas brasileiras possuem habilitação em língua inglesa ou estrangeira, de acordo com dados do Censo Escolar 2017. Em que isso implica o ensino de inglês no país?

Juscelino: São várias as implicações desse quadro, com impacto direto na atividade profissional. A primeira se relaciona com questões didático-pedagógicas. Os professores muitas vezes desenvolvem suas práticas com base na imitação, ou seja, de acordo com o que os seus professores ensinaram no passado. O pesquisador José Carlos Paes de Almeida Filho, da UnB, chama esse processo de “aprender profissionalmente como um aprendiz de feiticeiro”, uma metáfora para a aprendizagem pela observação. A formação profissional, no entanto, se dá pelo estudo sistematizado, por leituras científicas, com base em informação de pesquisas. Quando o professor não tem acesso a esse tipo de formação, que se dá no curso superior, o desenvolvimento profissional é dificultado, contribuindo para a manutenção de um certo amadorismo que caracteriza grande parte da categoria dos professores de línguas, incluindo os professores de inglês. A ausência de formação profissional na área, especificamente a graduação em língua inglesa ou estrangeira, retira possibilidades. O profissional fica sem muitas chances de desenvolvimento de conceitos e de diversificação de maneiras de ensinar.



Outra implicação se relaciona com a própria língua. Geralmente esse professor também não teve grande acesso à aprendizagem do inglês, então ele não sabe a língua que ensina, ou sabe de uma maneira muito precária, o que limita as possibilidades de produção de insumo na sala de aula. Por exemplo, ele não consegue desenvolver um processo comunicativo com os alunos na língua inglesa e acaba se limitando a atividades apoiadas na repetição de modelos. E isso implica na forma como a língua inglesa é ensinada. O professor se apoia naquilo em que ele se sente mais confiante, que geralmente é o registro escrito, o ensino de pontos gramaticais – e muitas vezes nem chega a um quadro mais completo do ensino gramatical da língua. Há pesquisas que apontam que o prejuízo é grande nesse sentido. E o prejuízo se estende também à profissão, que não se desenvolve e acaba entrando em um círculo vicioso. Ou seja, na ausência de uma formação profissional específica em língua inglesa, as chances de desenvolvimento profissional são diminuídas de maneira a prejudicar o ensino de línguas na educação básica no país.

Considerando que a média de idade nacional dos professores de inglês é maior que 42 anos, como devem ser pensadas as políticas de formação de docentes de língua inglesa no sentido de atrair profissionais para a área?

Juscelino: Atrair novos professores é um desafio que o país precisa enfrentar urgentemente e de uma maneira ampla. Essa é uma dificuldade para a educação como um todo, e o ensino de línguas, dentro desse contexto, também sofre das mesmas mazelas. A carreira do magistério não tem sido valorizada em vários aspectos. Do ponto de vista social, não é uma profissão com grande

prestígio atualmente. Do ponto de vista das políticas públicas, são poucos os entes da federação que têm construído planos de carreira que sejam minimamente atraentes. O Maranhão e o Distrito Federal apresentam políticas mais interessantes nesse sentido, se comparadas com as de outras unidades federativas, mas esse é um quadro que precisa ser trabalhado nacionalmente. Os planos de carreira precisam ser pensados de forma a valorizar a atividade e os profissionais

“Sem a formação na área, as chances de desenvolvimento do docente são diminuídas e o ensino de línguas é prejudicado”

que atuam no magistério. Não vejo hoje uma discussão muito preocupada com essas questões no plano político e também me parece que os especialistas na área não têm sido ouvidos ou consultados.

Além da questão da valorização da carreira docente de uma forma geral, existem questões específicas dos professores de línguas, por exemplo, o acesso à formação, seja ela inicial ou continuada. Existem algumas iniciativas nesse sentido, mas que ainda são limitadas em termos de abrangência, e há regiões que não têm acesso algum. A formação continuada deve ser pensada especialmente para os professores que já estão na carreira há algum tempo e que não veem a possibilidade de sustentar essa formação. É preciso investir em momentos de formação,

de aprendizagem da língua e de abordagens mais contemporâneas para o ensino do inglês.

“São poucos os entes da federação que têm construído planos de carreira minimamente atraentes”

A formação continuada exige investimento financeiro e de tempo para o estudo. Os professores de línguas – e suspeito que isso seja mais amplo também – ficam muito presos a preocupações com situações emergentes da sala de aula. As questões do dia a dia são bastante importantes, mas acabam tomando mais tempo na atividade profissional do que em outras como, por exemplo, a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, as leituras, a busca por apoio especializado para se repensar a maneira de trabalhar. Ou seja, sobra pouco tempo para elaborar soluções que serão aplicáveis somente daqui a algum tempo. Resolver as questões urgentes do dia a dia acaba tomando quase todo o tempo necessário para a formação e para o desenvolvimento pedagógico e profissional do professor de línguas.

66 **Você poderia comentar o que considera positivo nos planos de carreira docente do Maranhão e do Distrito Federal?**

Juscelino: Posso apontar alguns pontos em comum que são elementos de valorização da carreira nas políticas do Maranhão e do Distrito Federal. A remuneração é um fator saliente nos dois casos, que oferecem pisos muito acima do nacional e sempre pagam em dia. Associado a esse fator, os planos de carreira apresentam um plano de progressão por tempo de serviço e, muito interessante, à formação continuada. No Distrito Federal, os professores podem entrar em licença para estudos em níveis de pós-graduação, conforme previsto na lei do plano de carreira (Lei 5.105/2013). O professor mestrando pode se afastar para estudos por dois anos e o doutorando por quatro anos. Durante o período de afastamento, a remuneração é paga integralmente. Depois de obter o título, o professor progride na carreira. Isso representa uma pequena vantagem na remuneração (gratificação por titulação) e grande

vantagem em relação a repensar questões relacionadas a situações problemáticas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os profissionais do ensino se qualificam e podem manter uma atitude reflexiva frente a situações e condições de trabalho. O plano de carreira do Maranhão apresenta dispositivo semelhante.

Outro fator relevante nesse sentido diz respeito à carga horária reservada para preparação de aulas, conhecida como “coordenação”. No Maranhão, segundo a lei 9.860/2013, um terço da carga horária é reservada para atividades extraclasse e preparação de aula. No Distrito Federal, das 40 horas semanais de trabalho, 15 horas são reservadas para a coordenação (preparação de aula, atividade extraclasse etc.) e formação continuada. Esses são os principais pontos, na minha visão, que podem melhorar muitos aspectos da atividade profissional nas redes públicas de ensino do país.



68 **Cerca de 40% dos professores de inglês da educação básica no país são contratados em regime temporário. De que forma isso impacta no ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras?**

Juscelino: No regime de contrato temporário, em que geralmente os professores são pagos pela hora trabalhada, os profissionais não são remunerados pelo período de recesso, de descanso, e isso precariza ainda mais o salário. Além disso, esse cenário traz outros tipos de impactos ainda mais profundos. Por exemplo, quando uma escola funciona por algum tempo, espera-se que ela crie uma certa identidade, um processo de consolidação pedagógica que se desdobra em determinadas maneiras de ensinar, de trabalhar. Quando o quadro é formado por professores contratados temporariamente, ele se torna flutuante, com mudanças constantes. Então, toda vez que a escola recomeça um ciclo letivo, ela precisa reconstruir esses processos pedagógicos. Temos observado que, quando os professores se

“A troca constante de professores dificulta o desenvolvimento da própria instituição”

contextualizam e passam a dominar a maneira de ensinar daquela escola, eles são trocados. Isso dificulta o processo de estabilização e de desenvolvimento da própria instituição. E atrapalha também o desenvolvimento de novas formas de ensinar, de determinadas técnicas de ensino. Há uma ruptura, que acaba se tornando regra, com desdobramentos negativos em novas etapas de construção do processo pedagógico.

Quais seriam as condições de trabalho docente mais próximas do ideal para que o ensino de inglês possa se tornar mais efetivo na educação básica brasileira?

Juscelino: O quadro atual da atividade profissional do ensino de línguas é bastante complexo, porque há situações bastante variáveis e diferenciações regionais. Alguns traços, entretanto, se repetem basicamente em todos os entes da federação. Por exemplo, a carga horária oferecida para o ensino de línguas é muito pequena, geralmente insuficiente para que se produza um tipo de ensino que possa dar resultados satisfatórios. O aluno começa a estudar a língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental e, ao concluir o ensino médio, ele não consegue ler um texto ou falar no idioma, não tem um domínio mínimo instrumental da língua. Outro fator que também se repete em várias regiões do país é o grande número de alunos por turma. E, em um espaço de tempo muito curto, dificilmente o professor vai ter condições de atender as necessidades mais individuais, ainda que ele consiga fazer um mapeamento da turma, por exemplo.

Outra questão relevante é a falta de acesso a insumos (chamamos de insumos as possibilidades de o professor e o aluno trazerem para a sala de aula a língua que eles estudam). Por exemplo, eu posso trazer essa língua por meio de materiais audiovisuais – hoje temos acesso, pela internet, a vídeos e artigos jornalísticos que não são produzidos especificamente para o ensino de línguas, mas que podem ser usados na sala de aula. Mas esse acesso, que em princípio parece abundante, é negado em muitas regiões. Muitas escolas não têm acesso à internet e nem mesmo a livros e outros tipos de mídias. Se já é uma dificuldade levar a língua por meio de materiais para sala de aula, a produção desses insumos pelos próprios professores e alunos fica ainda mais difícil.

Que tipo de política traz mais impactos no ensino de inglês? Existem exemplos nesse sentido?

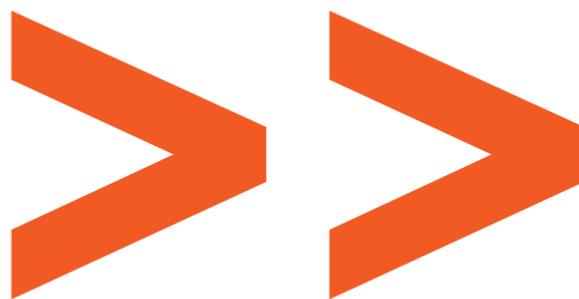
Juscelino: É importante pensar que não existe política pública sem investimento em duas frentes: político e financeiro. O investimento político diz respeito ao empenho dos gestores – como os secretários de educação, que têm uma importância estratégica no desenvolvimento das políticas e das condições de desenvolvimento das escolas – na implementação e apoio de políticas relevantes ao ensino de línguas. Isso vale também em termos de política de educação num sentido mais abrangente, que forma o contexto em que o ensino de línguas é inserido. O investimento financeiro também é fundamental, porque não existe política que não demande gastos. Na minha

70 perspectiva, somente o Estado tem condições de desenvolver uma política de grande impacto e abrangência na educação, e mais especificamente no ensino de línguas. Iniciativas do setor privado podem contribuir, mas, geralmente, elas alcançam uma pequena parcela da população e não têm um impacto abrangente, considerando o tamanho do público alvo que temos no país.

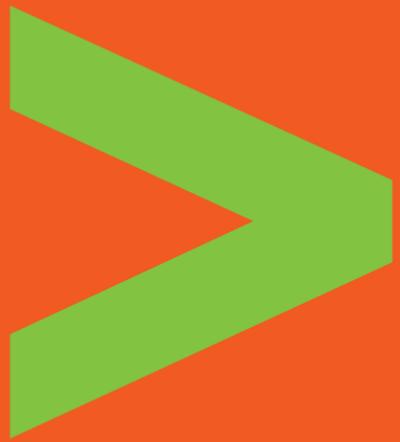
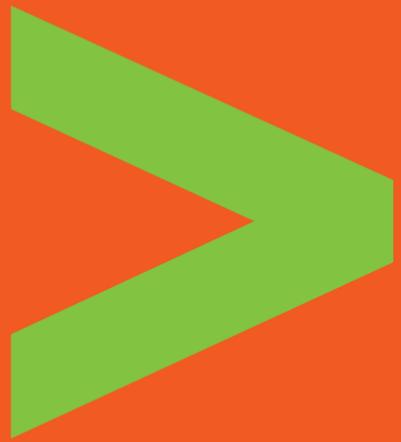
Na perspectiva do setor público, como falei anteriormente, é preciso focar nos planos de carreira docente. Para se combater alguns fatores que têm prejudicado o ensino da língua inglesa – por exemplo, a grande quantidade de alunos por professor –, é preciso contratar mais docentes, o que implica um investimento financeiro. Do ponto de vista da valorização profissional, é necessário melhorar os salários dos professores como forma de tornar a carreira mais interessante, além de investir na formação continuada.

No Distrito Federal, temos dois exemplos de políticas que têm funcionado de uma maneira interessante. Um deles, já bastante consolidado, são os Centros Interescolares de Línguas (CIL), que funcionam há mais de 40 anos. São escolas públicas presentes em todas as Regiões Administrativas que têm o objetivo exclusivo de ensinar línguas estrangeiras – são ofertados vários idiomas, e o inglês é oferecido em todas as unidades. Todos os professores são concursados, com formação superior e amplo domínio da língua. Os registros são animadores: ao final do curso, os alunos têm condições de manter uma boa comunicação na língua inglesa. Os CIL, no entanto, atendem a cerca de 20% da demanda de alunos da rede, configurando um problema da abrangência, mesmo sendo uma política mantida pelo estado.

Outra iniciativa mais recente, que ainda se experimenta de maneira tímida – com duas escolas em andamento e mais três em implementação –, são as Salas de Vivência. O projeto é desenvolvido em escolas regulares, onde são feitas adequações para que melhores condições de ensino sejam atingidas: a carga horária de inglês é aumentada e o número de alunos atendidos é limitado a até 20 por turma. O ambiente é preparado especificamente para o ensino de línguas, ou seja, é uma sala onde a língua pode ser vivenciada. Lá você tem materiais diversos para o ensino de idiomas, acesso à internet e também professores com boa formação. Naquela sala de aula, o aluno usa a língua de fato. Forma-se uma comunidade de falantes daquela língua, algo que ele não consegue fazer em outros ambientes. É um oásis linguístico. //



//03



A formação docente tem início antes de o futuro professor começar sua prática pedagógica e continua como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Para o professor de inglês, além da formação pedagógica adequada, é também necessário um contínuo investimento na educação linguística. Como mostrado na seção anterior, dados do Censo Escolar de 2017 apontam que menos da metade dos professores que ensinam inglês na rede pública brasileira possuem formação superior em língua inglesa ou estrangeira. Dessa forma, a necessidade de investimento em uma formação que é, de fato, continuada e para além de encontros esporádicos torna-se ainda maior, de maneira a suprir as carências ocasionadas pela falta de qualificação na área. A pesquisa buscou levantar informações acerca das estratégias adotadas pelas redes estaduais para a formação contínua de docentes em geral e especificamente para a língua inglesa. Ainda, são relacionados políticas e programas de apoio à formação de professores desenvolvidos por meio de parcerias entre as esferas do governo federal e estaduais, bem como com universidades e outros tipos de organizações. Nessas parcerias, há frequentemente uma orientação para formar professores dentro de um viés reflexivo, em que as experiências e o ponto de vista do professor são levados em conta como parte do processo formativo. Somado a isso, esta seção traz o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um recurso pedagógico importante utilizado nas aulas de inglês das escolas públicas a partir dos anos finais do ensino fundamental, e que também pode ser considerado uma política de formação de professores.



FORMAÇÃO DE

PROFESSORES

ESTRATÉGIAS GERAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ESTADOS BRASILEIROS

17 UFs

indicam fazer uso da **modalidade EaD para a formação docente**

Parceiros externos também são responsáveis pelas formações em

16 UFs

Os cursos de formação docente têm em média carga horária de 40h

As iniciativas de formação de professores desenvolvidas pelos estados brasileiros voltadas para os docentes da rede em geral, incluindo os de língua inglesa, são realizadas a partir de diferentes perspectivas e formatos. Todas as unidades federativas (UFs) promovem formações das equipes escolares na modalidade presencial, que acontecem no espaço da escola ou fora dele. As iniciativas realizadas por meio de educação a distância (EaD), no entanto, se fazem cada vez mais presentes: 17 UFs indicam também fazer uso dessa modalidade, principalmente no Nordeste (exceção apenas de Piauí e Sergipe) e no Sudeste. As formações na modalidade semipresencial, por sua vez, foram apontadas pelo Acre, Ceará, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. As tecnologias e a modalidade EaD têm sido utilizadas com a finalidade de aumentar o impacto das ações de formação por meio da ampliação de carga horária ou como forma de atingir públicos que não teriam acesso a atividades presenciais.

No geral, as iniciativas de formação são esporádicas e ocorrem dentro das horas semanais de estudo e planejamento. Com relação à carga horária dos cursos de formação para professores de todas as áreas, sua delimitação ocorre apenas nos estados de Amazonas, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo e Tocantins. Nesses casos, as iniciativas têm duração entre 20 e 80 horas, sendo que a carga de 40 horas foi a mais frequentemente apontada pelos estados.

Os principais responsáveis pela realização das formações, de acordo com as informações prestadas pelos técnicos, são as equipes das secretarias estaduais de educação (em 24 UFs, exceção apenas da Bahia, Sergipe e Minas Gerais), seguidas de parceiros externos – como universidades, organizações sociais, órgãos internacionais –, presentes em 16 UFs. Vale notar que a maior parte das UFs que indicaram parcerias para a realização das formações estão no Nordeste e Sudeste (veja mais informações sobre programas em parceria para a formação de professores na página 70).

Entre os atores que participam das formações promovidas pelas redes (não apenas as específicas para língua inglesa), os professores são o público-alvo indicado em todas as UFs. A equipe de gestão escolar vem em seguida: coordenadores pedagógicos são indicados como participantes em 23 UFs, os gestores escolares em 20, e as equipes das regionais ou diretorias de ensino em 15. Em seguida, apontada apenas por estados das regiões Nordeste e Sul, ocorre a participação das equipes das secretarias (10 UFs).

Esse contexto indica que uma parcela significativa das equipes técnicas (das secretarias, técnicos das regionais ou diretorias de ensino) não participam das formações desenvolvidas, encontrando-se esses grupos sem uma política de formação que apoiaria suas atividades, o que pode gerar um impacto bastante negativo, já que são esses técnicos que acompanham e fornecem o suporte diretamente às equipes escolares. Soma-se a isso a realidade de as equipes e os técnicos comumente acumularem funções e responsabilidades, tal como responder por mais de uma área ou disciplina ou programas complementares, dificultando ainda mais a capacidade que

Menos da metade das UFs desenvolvem formação específica para língua inglesa

as secretarias possuem de fornecer o necessário apoio às escolas e ao ensino-aprendizagem dos alunos.

A participação dos docentes em ações de formação depende em muitos casos da liberação para que se ausentem das atividades de sala de aula. Em grande parte das UFs houve a indicação de que os professores recebem esse tipo de permissão. Em alguns casos, no entanto, os professores podem participar de formações apenas fora do horário escolar ou no período de férias escolares – sugerindo que tais iniciativas não são importantes nem parte integrante da função docente. Há também dificuldade de liberação dos professores para realização de intercâmbio, ou de mestrado e doutorado.

Por outro lado, a construção dos currículos estaduais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apontada como um momento em que a formação de professores e da equipe escolar foi estimulada de forma positiva. Os docentes destacaram, no entanto, certo descontentamento com a não continuidade do processo formativo que se estabeleceu a partir dos processos de construção curricular, seja a partir da BNCC ou de processos anteriores. Para eles, num contexto em que geralmente há pouca oferta de formação continuada,

as oportunidades que se abrem a partir dos processos de construção curricular poderiam se consolidar como uma ação formativa constante.

A existência de formação específica para a área de inglês não é

regra, já que menos da metade das UFs

afirmam desenvolver alguma iniciativa desse tipo para a área (ver adiante alguns exemplos de boas práticas adotadas pelas UFs). Por um lado, é importante que haja formações que abarquem todos os professores de uma escola ou rede, para que haja coerência metodológica no ensino praticado. No entanto, há aspectos pertinentes somente a professores de língua inglesa que precisariam ser também abordados em formação específica. Nesse sentido, defende-se a formação mista: de caráter geral, para que professores possam lidar tanto com a realidade das salas de aula quanto com a estrutura disponível; e específica, focando em aspectos como proficiência linguística e elaboração de material didático para a língua inglesa, por exemplo.

Um importante aspecto que surge nesse contexto, apontado por diversos atores entrevistados nesta pesquisa, diz respeito ao domínio da língua inglesa por parte dos docentes da área. Tal cenário se observa em levantamento feito pela Pearson em 2016, em que um teste de proficiência do idioma foi realizado junto a dois mil professores dos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo. O teste utiliza o

Parcela significativa dos técnicos que acompanham e fornecem suporte às equipes escolares não participam das formações

DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

Há um aspecto desafiante no que se refere à comunicação que impacta na formação docente: as informações sobre formação muitas vezes não chegam a todos os atores da rede. Foi comum nas visitas às UFs ouvir depoimentos de professores que não ficam sabendo das ações de formação. As causas são diversas: desorganização da secretaria e das regionais, pouca definição de fluxos de informação, inexistência de responsáveis dedicados à área de língua inglesa, ausência de repasse de informações pela escola etc.

Por outro lado, nota-se que há um impacto positivo nas redes quando o canal de comunicação com a equipe técnica das regionais e das secretarias é mais aberto e direto, como é o caso de Pernambuco. No estado, há uma organização definida do fluxo de comunicação: a equipe da secretaria se comunica diretamente com professores quando necessário, e vice-versa. Além disso, são utilizadas as redes sociais para otimizar alguns fluxos de comunicação.

Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference - CEFR*) com seis níveis de certificação, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 o mais básico e o C2 o mais proficiente. Os resultados revelaram que dentre os 22,3% de docentes que consideram seu nível na língua como avançado, apenas 5,9% efetivamente atingiram os níveis B2, C1 ou C2; e dos 36,6% que consideravam seu nível como intermediário, apenas 24,5% atingiram o nível B1. A maior parte dos docentes de inglês atingiu apenas os níveis básicos A2 e A1 (29,9% e 40,6% respectivamente). Com isso, ressalta-se a necessidade reconhecida de uma formação de base, além da formação continuada, que possibilite aos docentes de inglês das redes alçarem um patamar mínimo de apropriação do idioma, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. //

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GERAL

PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica são iniciativas de fomento à formação de professores da educação básica sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O Pibid, instituído em 2007, visa proporcionar aos estudantes de licenciaturas uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional. Os bolsistas de licenciatura são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das IES participantes do programa. Em 2018, foram aprovados projetos de 281 instituições, um aumento considerável em relação a 2013, quando participaram 195 IES.

Lançado em 2018, o Programa de Residência Pedagógica visa o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola pública de educação básica. Como o nome do programa sugere, a residência possibilita uma imersão nas escolas, de forma a contemplar a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, além de outras ações. Assim como no Pibid, cada bolsista de licenciatura será acompanhado por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando e por um docente de IES. Os editais objetivam o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura.

PROGRAMAS E PARCERIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Além das formações desenvolvidas pelas próprias secretarias de educação, outras iniciativas foram mencionadas nas entrevistas realizadas com técnicos e professores. Entre essas ações de apoio, algumas são para formação docente em geral e outras são específicas para a área de inglês. Destacam-se os programas mantidos pelo governo federal, por sua eficácia e abrangência – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI).

A parceria com outras instituições é, por vezes, um dos únicos meios de viabilizar formações específicas aos professores de língua inglesa nas UFs (veja informações adiante). Entre as ações citadas nas entrevistas, as mais recorrentes foram o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês nos Estados Unidos (DAI, em inglês), presente em dez UFs; e o Programa Líderes Internacionais

em Educação (ILEP, em inglês), indicado como importante nos contextos de sete estados brasileiros.

Os programas desenvolvidos por parceiros são, de forma geral, reconhecidos como ações produtivas e cujo caráter prático agrada, de acordo com os professores e técnicos entrevistados na pesquisa. Contudo, cabe apontar dois desafios: o primeiro relacionado à amplitude e ao alcance, já que tais ações via de regra atingem uma parcela muito pequena de professores; e a sustentabilidade, dado que, finalizada a ação, dificilmente há um responsável por dar continuidade ao processo formativo na rede.

“O Programa de Residência Pedagógica me deu a oportunidade de criar um vínculo mais forte com a escola e com os alunos. Esse tempo me permitiu aprender mais sobre as suas necessidades, o que resultou em projetos com temáticas pertinentes não apenas aos interesses dos alunos, mas também ao que eles precisavam para aprender o inglês de forma mais natural e reflexiva. Quanto à minha formação, o programa me ajudou a entender que ser professora é muito mais do que apenas ensinar o conteúdo, pois estamos diariamente envolvidos com questões escolares que nos fazem entender o papel fundamental no letramento e na formação de pensamento crítico dos alunos. Acho que esse link que estabelecemos entre escola básica e universidade nos permite trocas que beneficiam não somente nós, professores em formação, como também os professores das escolas, que normalmente não são expostos a pesquisas relacionadas à educação que são feitas na academia.” (Depoimento de Bianca Menegotto Ramos, bolsista discente e aluna de licenciatura em inglês do Rio Grande do Sul)

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) tem como objetivo capacitar os profissionais do magistério que atuam na rede pública e não têm formação específica na área em que lecionam. O programa é realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes/MEC, os estados e os municípios. A oferta é realizada por meio do fomento à implantação de turmas especiais por instituições de ensino superior em cursos de

- licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;
- segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula;
- formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Vale ressaltar, portanto, que o programa propõe uma solução para o problema dos baixos índices de professores de inglês com habilitação específica na área – conforme apontado na seção anterior desta publicação, apenas 45,3% dos docentes que ensinam inglês nas escolas da rede pública brasileira têm formação em língua inglesa ou estrangeira.

Não há um modelo único de ensino que direciona os cursos no Parfor, o que significa que cada instituição de ensino superior que aderiu ao plano vem construindo uma identidade para seu curso, com base nas necessidades locais e na trajetória da instituição e dos profissionais envolvidos. Entre 2009 e 2016, o programa contou com a participação de mais de 100 instituições de ensino superior, e de 94.727 professores matriculados oriundos de 3.300 municípios brasileiros.

FORMAÇÃO PARA A LÍNGUA INGLESA

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NOS ESTADOS UNIDOS - PDPI

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) é financiado pelo governo brasileiro através de uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a Comissão Fulbright, a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e o Departamento de Estado Americano. O programa tem como objetivo oferecer formação aos professores das redes públicas da educação básica.

Os cursos têm duração de seis semanas e acontecem em universidades americanas. Os programas focam explicitamente na ampliação do capital linguístico e cultural (para professores com nível intermediário de inglês) e no compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula (para professores com nível avançado no idioma).

Para concorrer, os candidatos devem obter nota igual ou superior a 450 pontos no TOEFL ITP para o curso intermediário I, 500 para o curso intermediário II e 550 para o curso de Desenvolvimento de Metodologias. Os testes são aplicados a todos os candidatos pré-selecionados e custeados pelo próprio programa. Para 2019 foram ofertadas 486 vagas, sendo 18 para cada UF. Considerando o universo de 62.250 professores de língua inglesa, a quantidade de docentes beneficiados pelo PDPI é ainda muito baixa. De qualquer forma, o programa serve como estímulo para os contemplados, que avaliam a experiência como positiva.

“Participei do PDPI entre janeiro e fevereiro de 2018, na Michigan State University. O curso tinha como foco as metodologias de ensino de língua inglesa, voltado para os professores que já possuíam nível avançado (C1). Soube da oportunidade pela página do Facebook da Comissão Fulbright Brasil. O que mais me marcou nessa experiência foi a chance de revisitar conceitos que eu havia estudado durante a graduação, mas que, naquela época, ainda eram destituídos da prática diária em sala de aula. E, definitivamente, ter a chance de visitar escolas públicas estadunidenses, de viver o cotidiano universitário e de interagir e trocar ideias com colegas brasileiros que também trabalham em condições parecidas foram aspectos que trouxeram ainda mais concretude às aulas do PDPI, dando forma ao conhecimento desenvolvido” (Depoimento de Ana Paula Seixas Vial, professora da Secretaria Municipal da Educação Porto Alegre)

BOAS PRÁTICAS:

AÇÕES PARA FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

AMAZONAS: FORMAÇÃO EAD PARA PROFESSORES

No Amazonas foi possível identificar um modelo inspirador na organização e na estruturação da modalidade de formação EaD, que tem conseguido proporcionar a formação continuada aos professores nas regiões mais afastadas do estado, criando uma sistemática que fortalece o ensino e apoia a atuação dos docentes. O Amazonas é o estado brasileiro com maior extensão territorial, com municípios e comunidades cujo acesso é difícil e demanda longas viagens de barco. Nesse contexto, o estado estruturou um amplo sistema de formação à distância:

- o estado possui um centro de mídia bem estruturado, com estúdios bem equipados nos quais as aulas são ministradas;
- mais de 300 polos distribuídos pelo estado contam com salas informatizadas que permitem a conexão entre os formadores e os professores ou alunos, sendo possível a interação on-line em tempo real;
- cada polo está equipado com satélite, televisão, computador, microfone, câmera, caixas de som, impressora e equipamento para comunicação;
- o centro de mídia possui uma equipe de atendimento e suporte técnico aos polos;
- o sistema atende tanto a formação de professores das diversas áreas, quanto aulas regulares para alunos da rede cujas escolas estão muito distantes;
- para a língua inglesa, há uma técnica responsável que organiza e ministra as formações para professores de todo o estado por esse sistema;
- os professores e formadores ministram as aulas ao vivo, e em cada polo há um educador para acompanhar as aulas presencialmente;
- todas as regiões do estado são atendidas atualmente, não exigindo mais de meia hora de deslocamento por barco para acessar os polos;
- a maior parte dos polos estão instalados em escolas estaduais ou municipais.

PARANÁ: FORMAÇÃO EM AÇÃO DISCIPLINAR PARA A LÍNGUA INGLESA

O estado do Paraná organiza a formação dos professores de língua inglesa em encontros denominados Formação em Ação Disciplinar (FAD), que possuem o seguinte formato:

- dois encontros anuais de 8h cada;
- as formações são realizadas por técnicos da secretaria ou professores da rede convidados;
- nos encontros de formação, não há um tipo de conteúdo priorizado – o foco pode se dar tanto nas práticas pedagógicas como nos conteúdos específicos de inglês;
- a liberação dos docentes para participação nas formações está prevista, e a sua substituição na sala de aula é organizada pela equipe pedagógica da escola.

PERNAMBUCO: ENCONTROS PARA A FORMAÇÃO EM INGLÊS

Em Pernambuco, as formações dos docentes de língua inglesa também se dão por meio de encontros:

- dois encontros anuais de, ao menos, 4h cada;
- as formações são realizadas pelos técnicos das Regionais de Ensino e por professores multiplicadores;
- as pautas para as formações são elaboradas a partir da demanda dos professores – os temas variam bastante, mas em geral são abordadas práticas ligadas a atividades e estratégias de sala de aula;
- há autonomia na organização da formação pelas Regionais, inclusive em articulação com parceiros e com a secretaria;
- na capital, o encontro contempla uma palestra inicial e oficinas específicas desenvolvidas por grupos de escolas em dias distintos (por vezes separando os professores por nível de proficiência em inglês);
- há uma diretriz da secretaria de ampliar a carga horária das formações por meio de EaD;
- a liberação dos docentes efetivos para a participação de formações, cursos e intercâmbios está prevista, sem prejuízos financeiros.
- a substituição do docente em sala é organizada diretamente pela escola, regional ou secretaria;
- a realização de mestrado e doutorado é incentivada, e os professores podem conseguir liberação total ou parcial (de acordo com a localização/distância da universidade), mantendo a remuneração.

RORAIMA: PARCERIA PARA POLÍTICA DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O estado de Roraima busca aproveitar sua posição geográfica e aliá-la às oportunidades regionais para o fortalecimento da política de ensino da língua inglesa. O estado vem procurando alternativas para o desenvolvimento do ensino de inglês por meio de parcerias com a República da Guiana (Guiana Inglesa), país com o qual faz fronteira. Há a perspectiva de desenvolver um programa de qualificação de professores da rede estadual por guianos, bem como a contratação de professores guianos para atuação em sala de aula e o intercâmbio de alunos e professores. A iniciativa destaca-se por fomentar uma troca cultural em que a língua está inserida, ampliando ainda mais as perspectivas de formação dos professores e de aprendizado dos alunos no contexto da língua e seu uso.

RONDÔNIA: REDE BRAZ-TESOL

Em Rondônia, um dos estados em que foram realizadas visitas *in loco* para a pesquisa, foi identificada a atuação de uma organização social independente: a Braz-Tesol, formada por educadores e profissionais da área de inglês na intenção de fomentar o ensino da língua e apoiar o desenvolvimento de docentes. A organização também está presente em outras UFs, contudo, segundo informações da própria Braz-Tesol, apenas em Rondônia houve uma maior aproximação com a secretaria de educação do estado, potencializando ainda mais as oportunidades formativas aos docentes da rede.

Criada a partir da ação independente de um grupo pequeno de professores, a iniciativa recebeu apoio da Embaixada dos Estados Unidos, que enviou a Porto Velho uma *fellow*¹ da Associação Internacional Tesol – a maior organização profissional para professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira – para auxiliar nos trabalhos. A rede hoje é formada por 200 professores e um grupo gestor de dez pessoas, entre representantes da secretaria, professores da rede e de universidades.

Entre seus objetivos estão:

- estimular o desenvolvimento profissional do professor de inglês, por meio da promoção de conferências, *workshops* e publicações informativas e acadêmicas;
- estabelecer e manter contatos com as organizações nacionais e internacionais similares;
- disseminar novos desenvolvimentos no ensino de inglês;
- oferecer oportunidade para discussão e formação de grupos de estudo.

¹ Especialistas em ensino de língua inglesa dos EUA que atuam como embaixadores culturais e promovem o aprendizado da língua inglesa e a compreensão mútua por meio de intercâmbio cultural. Fonte: <https://elprograms.org/fellow/>

PARAÍBA: PROGRAMA GIRAMUNDO

O Programa Giramundo no estado da Paraíba é considerado central para a promoção das políticas de ensino de línguas estrangeiras, tanto no que se refere ao apoio ao ensino quanto à formação de professores de língua inglesa.

- **Giramundo Finlândia:** voltado ao intercâmbio de até dois meses para professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo os professores de língua inglesa. São oferecidas 80 bolsas ao ano: 40 bolsas para desenvolvimento de atividades relacionadas às áreas de educação básica, Ferramentas Digitais na Educação, Educação Profissional (VET) e Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas (PBL); e 40 bolsas para professores desenvolverem atividades educacionais relacionadas às áreas de Empreendedorismo, Competências do Século 21 e Inovação. O intercâmbio contempla visitas a escolas e cursos nas universidades finlandesas. A participação requer um pré-projeto desenvolvido no país, que os professores devem colocar em prática no retorno às comunidades de origem. Conta com parceria da Fapesq (Fundação de Apoio Pesquisa do Estado da Paraíba).
- **Giramundo Israel:** com formato semelhante ao anterior, busca o aperfeiçoamento docente do semiárido por meio de intercâmbio, atendendo 20 professores por ano, que passam um mês em um kibutz de Israel (comunidades coletivas voluntárias típicas daquele país).
- **Giraparaíba:** visa multiplicar a experiência de professores participantes dos outros programas, replicando-a para toda a rede. Contempla a formação do professor via curso em plataforma on-line, em que os demais professores têm a oportunidade de se apropriar dos conteúdos que os participantes dos programas tiveram, além de se prepararem para participação no Giramundo do ano seguinte. Conta com tutores que apoiam o processo de formação e é aberto para todos os professores da rede. São 400 vagas ao ano.

MARANHÃO: PROGRAMA CIDADÃO DO MUNDO

No Maranhão, o Programa Cidadão do Mundo oferece cursos de línguas para professores da rede, com duração de um a seis meses, no Canadá, América do Sul ou Estados Unidos. O processo seletivo acontece a cada semestre e é subsidiado pelo governo do estado, através da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) DE LÍNGUA INGLESA

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) distribui livros didáticos gratuitamente para todas as escolas públicas do país. Os livros são um importante recurso pedagógico para ser utilizado nas aulas de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, os Manuais de Professores devem trazer uma seção com aprofundamento teórico e/ou artigos, auxiliando assim na formação dos professores, especialmente os iniciantes.

Os editais atuais requerem que as obras observem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com atividades e projetos que atendam às habilidades e competências específicas do componente curricular de língua inglesa. Um dos aspectos importantes dos livros é a concepção de inglês como língua franca, ou seja, a ideia de que o inglês correto não é somente aquele utilizado por falantes nativos da língua inglesa, como estadunidenses ou britânicos. Legitimam-se, dessa forma, os usos de falantes ao redor do mundo, com seus diversos repertórios linguísticos e culturais. Além disso, as obras aprovadas para 2020 devem trazer a concepção de língua que subjaz à BNCC, isto é, a da língua em uso.

É importante ressaltar que, apesar de ser uma ação de política pública, os materiais são elaborados por editoras privadas, conforme as especificações dos Editais de Convocação. Após as obras serem submetidas pelas editoras, passam por um criterioso processo de avaliação, que envolve especialistas da língua inglesa, os quais julgam as obras à luz das especificações dos editais. As coleções aprovadas têm suas resenhas

publicadas no Guia do Livro Didático, o qual servirá de subsídio para que professores, escolas e municípios possam escolher a coleção que mais estiver em consonância com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

No depoimento abaixo, a professora Vera Menezes, uma das autoras da coleção *Alive!*, da Editora Moderna, fala sobre o processo e os desafios de produzir livros didáticos para o PNLD.

“A coleção *Alive!* foi aprovada em três editais consecutivos do PNLD e sofreu duas reformulações. No PNLD 2016, atualizamos textos, informações e substituímos personalidades que, por motivos diversos, não teriam mais relevância para aparecer na obra. Como só trabalhamos com textos autênticos, tivemos que substituir, por exemplo, um texto retirado do site de um teatro sobre uma peça que não estava mais em cartaz. Também perdemos muitos textos em função da dificuldade em conseguir as autorizações. Um exemplo são as palestras da série de conferências TED, cuja organização fez contrato de exclusividade com uma editora. No último edital, as reformulações foram mais substanciais porque tivemos que remanejar conteúdos e criar novas atividades para atender à BNCC. Conseguir áudios autênticos é outra dificuldade, especialmente para atender aos gêneros especificados agora pela BNCC e também por não podermos usar vídeos. No último edital, exigiram unidades extras e material em animação sem pagamento de direitos autorais, o que limitou muito nosso trabalho.” (Vera Menezes, professora titular de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais e uma das autoras da coleção)

POR UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA



DIVULGAÇÃO

Inés Kayon de Miller é professora assistente e supervisora das Licenciaturas do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Ela atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação inicial e continuada de professores. Para Miller, o contato com a realidade da escola pública permite um preparo mais completo dos futuros professores para as exigências da educação de línguas no contexto brasileiro.

Até que ponto a formação inicial que os professores de língua inglesa recebem atualmente é adequada para a realidade da escola brasileira?

Inés: Eu trabalho com a formação de professores de línguas há algumas décadas, e posso dizer que hoje temos um cenário muito melhor do que em gerações anteriores. Faço parte do grupo de trabalho de formação de professores da Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Letras e Linguística) e temos organizado, já há alguns anos, o Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Língua (CLAFPL). Há mais de uma década temos nos orientado para formar professores dentro de um viés reflexivo, por meio de parcerias entre as universidades e as escolas públicas em todo o Brasil. Essa formação reflexiva permite que o professor saia da graduação muito mais preparado para a realidade das escolas públicas, que têm exigências específicas e muito contextuais.

Isso vale também para as escolas privadas, que podem ser muito estressantes e apresentam outros tipos de exigências. Essa formação mais reflexiva, mais próxima da escola, tem apresentado resultados bastante positivos.

“É preciso levar em consideração as questões que o professor traz, para que ele faça a conexão entre a inovação e o que ele vive”

Acho importante mencionar o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa de Residência Pedagógica [ações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC)], que juntos permitem que o futuro professor passe praticamente a sua licenciatura inteira na escola pública, convivendo ao lado do professor. Nesses dois programas, o trabalho do licenciando na escola é bem diferente de como se entendia o estágio tradicional anteriormente, em que a sua participação era pequena e restrita. Agora ele põe a mão na massa, trabalha, planeja, corrige, faz tudo junto com o professor. A proposta deixou de ser aquela do estágio de observação no fundo da sala, e agora ele pode tomar a frente e trabalhar perto do aluno, que é a grande riqueza.

Atualmente, o futuro professor sai mais pronto da sua formação inicial, inclusive psicologicamente preparado para o que ele pode vir a enfrentar, ou não. Nesse momento, acho isso importante, ele pode decidir se quer trabalhar na escola pública, em colégio privado, em cursos de línguas, ou se quer fazer mestrado e doutorado para trabalhar em uma universidade. Mas ele definitivamente sai com a mente mais aberta, mais pronto para tomar decisões. Os licenciandos também estão mais conscientes das diversidades que eles vão encontrar nas salas de aula – desde os alunos com necessidades especiais até diferenças socioeconômicas e culturais. Estamos formando professores com uma visão muito mais crítica do que antigamente, por exemplo, com relação aos instrumentos de avaliação e à elaboração e uso do material didático.

“O Pibid e o Programa de Residência Pedagógica permitem que o futuro professor passe a sua licenciatura inteira na escola pública”

Você poderia falar um pouco mais sobre a formação de professores com viés reflexivo?

Inés: Na prática reflexiva de formação, partilhamos o que o professor pensa, incentivando também a pesquisa feita pelo próprio professor, no sentido de entender melhor o que ele faz, o que o aluno pensa, como é a sala de aula de fato. Eu trabalho em uma linha dentro da prática reflexiva que chama “práticas exploratórias”, cuja grande diferença em relação a outros estilos da modalidade de práticas reflexivas é o fato de que a gente inclui o aluno no processo. Portanto, não se trata apenas do professor refletindo sobre a sua sala de aula, sobre o aluno, o que muitas vezes leva à repetição de modelos convencionais de pesquisa – a gente busca refletir com o aluno. Se o professor tem alguma questão, ele a integra na prática pedagógica, inventando e ajustando exercícios e atividades pedagógicas a um texto que ele vai trabalhar, sobre o assunto que está buscando entender. Por exemplo, por que as meninas adolescentes engravidam? Esse é um assunto bem delicado da vida social nas escolas públicas. Então, ao invés de somente ficar falando do *ever* e do *even*, pode-se trazer um texto onde esse assunto seja abordado de alguma forma e durante o debate se cria uma discussão. Isso é uma prática que poderia ser chamada de exploratória. São práticas de formação de um aluno crítico, que não pensa somente sobre temas alheios, mas também sobre as suas vivências em sala de aula e fora dela, em sociedade.

Os docentes estão preparados para o ensino de inglês nos padrões propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Inés: Eu fiz parte de uma etapa de elaboração da BNCC, e logo perguntei se haveria verba para implementação junto com a formação de professores. Isso porque são sempre as mesmas falhas: faz-se coisa nova, joga-se, e o professor fica perdido ou tentando interpretar – o que é o natural, ele vai interpretar aquilo de acordo com a sua formação, as suas possibilidades. Por isso, a formação continuada é fundamental – sempre foi, mas principalmente agora com a BNCC. Assim como foi na época dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há mais de duas décadas. Os PCNs ficaram por anos enalhado nos armários das escolas, ninguém sabia do que se tratava, pois houve pouquíssimo ou nada de acompanhamento dos professores. Esse é um grande problema dessa profissão: o professor ainda é, infelizmente, um profissional muito solitário. Quando o governo cria o Pibid ou o Programa de Residência Pedagógica, ele está, de uma forma muito significativa, colocando um colega para trabalhar com esse professor. Isso promove uma transformação da cultura do profissional docente. Porque o fato de, na maioria das vezes, ele trabalhar sozinho, reflete-se também na formação continuada: o professor leva muito tempo para entender que ele faz parte de um mundo maior. A formação continuada é o aspecto mais fundamental de todos esses processos, funciona como um grupo de suporte para o professor.

“Na prática reflexiva de formação, partilhamos o que o professor pensa”

Quais são as estratégias mais eficientes de formação continuada para os docentes na área?

Inés: A formação continuada tem que ser um espaço onde o professor de inglês se sinta acolhido, ouvido, e em que seja considerado o que ele sabe – para que não se coloque esse professor, já formado, em uma posição de déficit. Raramente se parte do que o professor já sabe fazer, do que ele precisa, do que ele quer melhorar. Não adianta somente trazer um pacote fechado de novidades para esse professor, pois ele vai se sentir cada vez menos proficiente, menos ratificado, o seu saber tende a ficar muito depreciado. Não tiro o mérito de quem traz conteúdos e metodologias inovadoras, por exemplo, a tecnologia. Mas se na escola pública em que o professor leciona não tem conectividade, ele vai fazer o que com aquele mundo todo de tecnologia? Portanto, é preciso tratar a realidade e levar em consideração as questões que o professor traz, para que ele consiga fazer a conexão entre essa inovação e o que ele vive. A continuidade também é fundamental: muitas vezes o governo e as instituições privadas fazem formações curtas, em sessões nas quais especialistas “despejam” o seu conteúdo sem trabalhar com o professor, o que também desestimula. A prática reflexiva que usamos na formação inicial do futuro professor tem que permanecer na formação continuada, para que ele possa entender melhor os alunos e se entender melhor.

Do ponto de vista da gestão, acho que é necessário ter uma oferta aberta. Muitos dizem, por exemplo, que “o professor não sabe bastante inglês”. Seria necessário, portanto, facilitar de alguma forma esse processo, que ele se matricule em curso de línguas na sua localidade, com bolsa. É necessária a reflexão, a troca de experiência em espaços nos quais o professor possa participar, para que ele faça parte das políticas públicas voltadas ao apoio continuado dos docentes. E isso vale não somente para a formação técnica do profissional, trata-se de uma abordagem humanística também, considerando o professor como o profissional complexo que é. Da mesma forma que se aplica esse pensamento a médicos: eles têm que saber o que eles fazem, mas eles também têm que ser formados de uma forma holística, como membros da sociedade que exercem um papel de grande importância.

“A formação continuada é fundamental, principalmente agora com a BNCC”

Qual é a importância da formação de formadores (multiplicadores) para o ensino da língua inglesa no Brasil?

Inés: É fundamental se dedicar à formação de formadores, sempre dentro dessa visão reflexiva. Aliás, o Grupo de Trabalho de formação de professores da Anpoll surgiu, justamente, de um grupo de formadores. Vimos que enquanto não pesquisássemos nossas próprias práticas de formação, não conseguiríamos avançar nesse campo. E a partir dessa pesquisa nos tornamos cada vez mais reflexivos, conscientes do nosso trabalho, das nossas necessidades. São poucos os licenciados que serão formadores. Geralmente você atua como professor e depois se torna formador, muito a partir da sua própria experiência. Portanto, acho crucial formar pessoas mais especializadas na área. Mas tem que ser gente que tenha convívio com as escolas, de uma forma geral, e também com alunos no contexto do ensino de línguas, de uma forma bem específica.

Você mencionou o Pibid e o Programa de Residência Pedagógica como iniciativas positivas em termos de políticas públicas para formação de professores. No caso do inglês especificamente, existem outras iniciativas interessantes?

Inés: Existem algumas iniciativas em que professores do ensino público têm sido selecionados para viajar para os Estados Unidos ou Inglaterra, para fazer cursos no exterior. Eu fui um pouco crítica a medidas como essas, pois não são muito sustentáveis, mas vejo que é enorme o estímulo do reconhecimento que o professor entende ao ser outorgado uma bolsa dessas. Ele se sente premiado, valorizado, tudo o que ele não sente na escola de fato. O professor adora esse tipo de possibilidade e volta revigorado, o que é muito bom. Acho que esse tipo de iniciativa deveria continuar o quanto mais possível, principalmente em lugares no exterior onde se encontra uma abordagem orientada para contextos do tipo brasileiro ou latino-americano. Essa imersão faz muito bem, não só psicologicamente, linguisticamente também. //



PARCERIAS E PROGRAMAS DE APOIO PARA O ENSINO DE INGLÊS



O ensino da língua inglesa é complementado, em diversas unidades federativas do país, por meio de programas desenvolvidos pelos próprios governos ou em parceria com universidades, instituições privadas e órgãos internacionais. Diversos estados também oferecem espaços complementares para o estudo de línguas estrangeiras – os chamados centros de línguas. Em geral, as iniciativas são valorizadas pelos professores, técnicos e especialistas entrevistados nesta pesquisa, como oportunidades para a ampliação da oferta de ensino de inglês, apesar de a abrangência de atendimento ainda ser pequena se comparada ao tamanho das respectivas redes e essas ações, em sua maior parte, não serem articuladas entre si. De qualquer forma, os entrevistados apontam que os programas de ensino complementar de língua inglesa apresentam melhores condições frente à rede regular, configurando ambientes mais propícios para a aprendizagem. São também apresentados exemplos de boas práticas desenvolvidas nas unidades federativas brasileiras, com destaque para o Programa Rio Criança Global, que nasceu em caráter experimental na capital fluminense, no contexto dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo de Futebol, e se tornou uma política pública para o ensino de línguas na rede.

PROGRAMAS E PARCERIAS

As ações cumprem uma importante função de promoção da língua, apesar de a abrangência ainda ser pequena

Os programas e parcerias de apoio ao ensino da língua inglesa para alunos da rede pública estão presentes em diversas unidades federativas (UF) brasileiras. A pesquisa revela que as ações variam em formato e abrangência e englobam programas federais e estaduais, em parceria com universidades públicas, instituições privadas e órgãos internacionais.

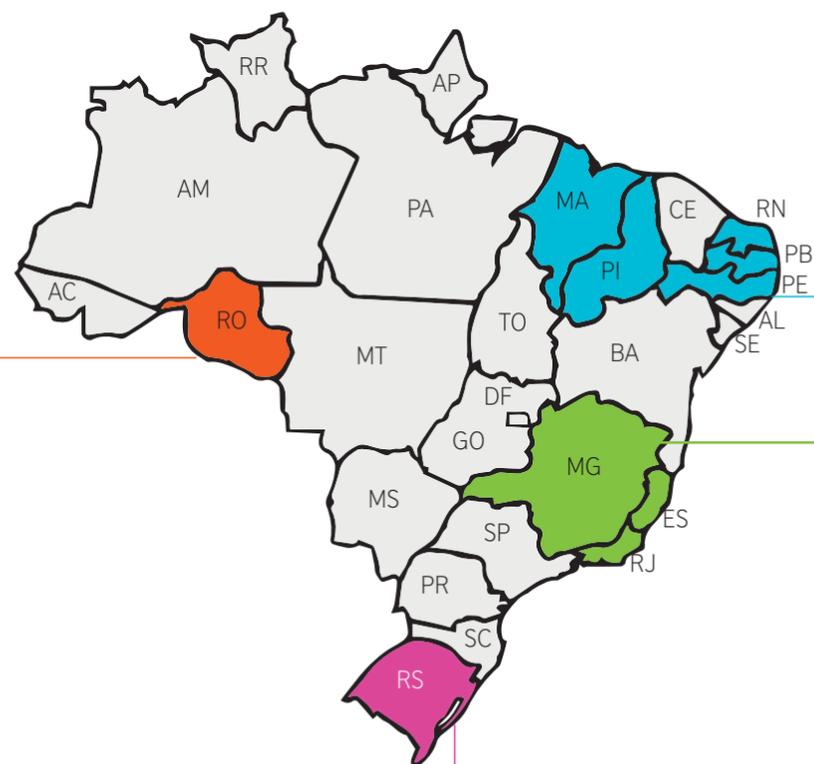
O número de alunos participantes, no entanto, é bastante restrito, se comparado ao total de estudantes das redes estaduais de ensino. Dessa forma, as ações cumprem uma importante função de estímulo, valorização e promoção da língua, mas não poderiam ser consideradas como uma oferta complementar abrangente. As tabelas que acompanham o mapa a seguir trazem exemplos de programas presentes nas UFs, assim como a oferta frente ao tamanho de cada rede.

As iniciativas mais citadas, presentes em diversas UFs brasileiras, são promovidas por órgãos internacionais de fomento à língua inglesa, que buscam atuar de forma transversal em todo o país. O Programa Jovens Embaixadores, que não se trata exatamente de uma parceria, pois é desenvolvido diretamente pela Embaixada dos Estados Unidos, foi citado nas entrevistas em 11 UFs. Apesar de os alunos participantes serem oriundos de diversas localidades, o programa geralmente contempla apenas um aluno de cada UF, tendo, dessa forma, uma abrangência bastante restrita.

A região Sudeste apresenta um cenário mais diverso em termos de programas de apoio à língua inglesa. Nota-se, no entanto, que tais ações não registram abrangência tão ampla em relação ao número de alunos atendidos, tal como se observa nos programas dos estados nordestinos da Paraíba e de Pernambuco (veja quadros a seguir). //

REGIÃO NORTE

ESTADO	REDE	PROGRAMAS E PARCERIAS	ATENDIMENTO
RONDÔNIA	E.F. II: 370 DOCENTES; 84.950 ALUNOS E.M.: 332 DOCENTES; 52.797 ALUNOS	CONEXÃO MUNDO (EMBAIXADA AMERICANA, SESI E SENAI)	60 ALUNOS PARTICIPANTES NO TOTAL; 6 EM INTERCÂMBIO



REGIÃO SUL

ESTADO	REDE	PROGRAMAS	ATENDIMENTO
RIO GRANDE DO SUL	E.F. II: 2.240 DOCENTES; 275.899 ALUNOS E.M.: 1.750 DOCENTES; 295.712 ALUNOS	PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI - GOVERNO FEDERAL)	NÚMERO DE ALUNOS EM CURSOS DE LÍNGUA INGLESA NÃO INFORMADO (IMPACTA EM TODAS AS FRENTES - 200 MIL ALUNOS APROXIMADAMENTE)

REGIÃO NORDESTE

ESTADO	REDE	PROGRAMAS E PARCERIAS	ATENDIMENTO
MARANHÃO	E.F. II: 307 DOCENTES; 29.970 ALUNOS E.M.: 1.563 DOCENTES; 288.864 ALUNOS	PROGRAMA CIDADÃO DO MUNDO (GOVERNO ESTADUAL)	45 ALUNOS POR ANO (INTERCÂMBIO)
PARAÍBA	E.F. II: 579 DOCENTES; 81.177 ALUNOS E.M.: 660 DOCENTES; 116.561 ALUNOS	PROGRAMA GIRAMUNDO ESTUDANTE (GOVERNO ESTADUAL)	100 ALUNOS POR ANO - INTERCÂMBIO NO CANADÁ
PERNAMBUCO	E.F. II: 401 DOCENTES; 156.815 ALUNOS E.M.: 668 DOCENTES; 307.170 ALUNOS	PROGRAMA GANHE O MUNDO (GOVERNO ESTADUAL)	25 MIL ALUNOS - CURSOS DE LÍNGUA INGLESA, ESPANHOL E ALEMÃO; 1 MIL ALUNOS - INTERCÂMBIO
PIAUI	E.F. II: 360 DOCENTES; 38.377 ALUNOS E.M.: 848 DOCENTES; 119.936 ALUNOS	FULBRIGHT (PROGRAMA ALUMNI)	NÃO INFORMADO
RIO GRANDE DO NORTE	E.F. II: 410 DOCENTES; 64.977 ALUNOS E.M.: 432 DOCENTES; 98.397 ALUNOS	PROGRAMA PROEMI (GOVERNO FEDERAL)	DE 15 A 20 MIL ALUNOS DESDE A SUA IMPLANTAÇÃO EM 2015

REGIÃO SUDESTE

ESTADO	REDE	PROGRAMAS	ATENDIMENTO
ESPÍRITO SANTO	E.F. II: 307 DOCENTES; 70.375 ALUNOS E.M.: 363 DOCENTES; 100.985 ALUNOS	PROGRAMA INTERCÂMBIO SEDU/CEI PROGRAMA UP WITH ENGLISH (EMBAIXADA AMERICANA)	100 ALUNOS DE DESTAQUE DO CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS SÃO SELECIONADOS PARA INTERCÂMBIO 60 ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE DOIS MUNICÍPIOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO PARTICIPAM DOS CURSOS DE LÍNGUA INGLESA
MINAS GERAIS	E.F. II: 5.487 DOCENTES; 718.601 ALUNOS E.M.: 4.047 DOCENTES; 737.613 ALUNOS	PROGRAMAS FEDERAIS (PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA - PDDE), FOMENTO DE INOVAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR) PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRADO (SEE/MG)	AÇÕES LIDERADAS PELOS DOCENTES A PARTIR DO INTERESSE EM DESENVOLVER PROJETOS SÃO PRIORIZADAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS COM ÍNDICES DE VULNERABILIDADE SOCIAL SIGNIFICATIVOS
RIO DE JANEIRO	E.F. II: 1.186 DOCENTES; 167.667 ALUNOS E.M.: 2.363 DOCENTES; 424.216 ALUNOS	PROGRAMA DUPLA ESCOLA - EDUCAÇÃO INTEGRAL	363 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E ENVOLVIMENTO DE 69 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Fontes: INEP, Censo Escolar 2017; consultas nos sites e entrevistas com técnicos das secretarias estaduais de educação

E.F. II = ensino fundamental II / E.M. = ensino médio

BOAS PRÁTICAS:

PROGRAMAS E PARCERIAS

PERNAMBUCO: PROGRAMA GANHE O MUNDO

O Programa Ganhe o Mundo foi implementado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de ensino de línguas no estado de Pernambuco – principalmente inglês, mas também espanhol e alemão, em menor proporção –, possibilitar o intercâmbio a países da língua estrangeira e tornar a escola um ambiente mais atraente para os alunos.

O programa é voltado a todas as escolas públicas do estado por meio da oferta de cursos intensivos de línguas, com 324 horas de carga horária, no contraturno escolar. São turmas de 15 a 30 alunos, com frequência de aulas de três ou quatro vezes por semana, durante um ano. A iniciativa atende alunos matriculados no ensino médio da rede pública, do segundo semestre do 1º ano ao final do primeiro semestre do 2º ano.

As aulas e os materiais são de responsabilidade de cursos de línguas contratados mediante licitação e custeados pelo estado. Não há informações sobre a qualificação ou formação dos instrutores. O programa conta com uma superintendência exclusiva para sua gestão. Atualmente, atende 25 mil alunos por ano – o que corresponde a cerca de 8% dos matriculados no ensino médio na rede –, sendo que mais de 40 mil se inscrevem para concorrer às vagas. Entre os selecionados, mil alunos fazem intercâmbio em diferentes países: Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Alemanha, Chile, Argentina, Colômbia e Espanha. Os estudantes selecionados cursam o correspondente a um semestre letivo, em escola de nível médio de um dos países citados. É previsto um “pacote de intercâmbio” que inclui verba para alimentação, seguro saúde, passagens, tradução do histórico escolar, material, uniforme e seis bolsas auxílio (no valor de R\$ 719,00, em 2018).

No mesmo ano de sua implantação, foi também instituída a lei estadual de forma que o Ganhe o Mundo fique menos suscetível a trocas de governo por ser um programa de estado. Tal fato representa um aspecto bastante positivo para sua permanência como política pública.

PARAÍBA: PROGRAMA GIRAMUNDO ESTUDANTE

Aberto a estudantes do 2º ano do ensino médio da rede pública paraibana, o programa busca aperfeiçoar a proficiência dos alunos em línguas estrangeiras. São 200 alunos contemplados por ano (sendo 100 para língua inglesa), que realizam intercâmbio em escolas do ensino médio em diversos países. Os estudantes frequentam um semestre letivo de curso de línguas em escolas regulares de acordo com a seguinte distribuição: 100 alunos no Canadá, 25 em Portugal, 25 na Espanha e 50 na Argentina. A participação exige uma avaliação das notas do 1º ano do ensino médio (1ª fase) e a realização de curso em centro de línguas por três meses (2ª fase). Nesta última etapa, os alunos realizam prova de proficiência, cuja nota é utilizada como critério para a seleção final para o intercâmbio.

MARANHÃO: PROGRAMA CIDADÃO DO MUNDO

O estado do Maranhão desenvolve o Programa Cidadão do Mundo, que tem como objetivo oferecer intercâmbio internacional com foco em idiomas estrangeiros (inglês, francês e espanhol) aos jovens maranhenses entre 18 e 24 anos, alunos egressos do ensino médio da rede pública de ensino que estejam matriculados e que frequentem instituições de ensino superior no estado há pelo menos um ano.

Das 80 bolsas oferecidas no edital de 2019, 30 foram direcionadas para a realização de cursos de inglês na Cidade do Cabo (África do Sul). Por intermédio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), os selecionados ganham uma bolsa de estudos no valor de R\$ 4.500,00 para serem utilizados no período em que estiverem no exterior, além de seguro saúde, passagens e acomodação em casa de família com sistema de pensão completa (café da manhã, almoço e jantar).

“A estrutura é parecida com cursos [privados] de inglês, e isso é bom. Alunos não vão porque são obrigados, dedicam-se mais, aprendem a estudar. Contam com maior estrutura também, mais recursos.” (Depoimento de professor da rede estadual de Pernambuco)

AMBIENTES DE ESTUDO COMPLEMENTARES

“A atitude desses alunos é mais positiva nesses espaços em relação às escolas regulares.”
(Depoimento de professora de centro de línguas no Distrito Federal)

Os ambientes de estudo complementares, que englobam os centros de línguas que funcionam tanto nas escolas que oferecem aulas de idioma estrangeiro no contraturno escolar quanto os localizados em instituições parceiras, por exemplo, estão presentes em 14 UFs. Dessas, nove UFs possuem unidades localizadas apenas em algumas regiões ou cidades e cinco têm espaços de estudos de línguas distribuídos em maior abrangência geográfica. O atendimento normalmente é voltado para alunos do ensino básico e, por vezes, as vagas remanescentes são oferecidas para a comunidade.

O panorama dos centros de línguas existentes na rede pública de ensino brasileira pode ser observado nas tabelas a seguir. Os quadros indicam a presença de centros para o ensino complementar de inglês nas UFs, a sua distribuição territorial e a oferta em relação ao tamanho da rede estadual, para fins de comparação.

Esses ambientes específicos para cursos complementares de línguas são bastante valorizados pelos professores e técnicos entrevistados nesta pesquisa, que consideram que o aprendizado de idiomas nesses espaços se dá de maneira mais efetiva. Isso porque, segundo os apontamentos, as condições oferecidas para o ensino e a aprendizagem são melhores se comparadas àquelas presentes na rede regular. Com algumas diferenças entre os estados, os espaços em geral apresentam melhores condições de infraestrutura, com salas apropriadas, materiais de apoio e equipamentos (como lousa digital, em alguns casos, projetores etc.). Outro fator apontado como positivo é o menor número de estudantes por turma – que favorece tanto alunos quanto professores, por permitir um acompanhamento mais próximo e individualizado do processo de aprendizagem.

A maior carga horária para o ensino de inglês também é indicada como um elemento importante para os bons resultados, já que os cursos nos centros de línguas têm ao menos o dobro de horas semanais se comparados às escolas regulares. Os professores e gestores dos centros alegam que o apoio pedagógico nesses espaços também é maior, pois são ambientes onde há troca entre pares e acompanhamento da gestão ou coordenação específica.

A participação dos alunos geralmente se dá mediante processos seletivos a partir de critérios pré-estabelecidos pelas redes. Um ponto comum, no entanto, que foi bastante citado nas entrevistas, é o fato de os estudantes apresentarem um perfil mais interessado no inglês, já que os cursos não são obrigatórios; além de já possuírem um certo conhecimento prévio na língua, uma vez que são os melhores colocados na seleção.

Alguns desafios também são apontados para o ensino complementar de inglês nos centros de línguas. Um deles se relaciona com a diminuição dos recursos voltados para a educação nos estados, que poderá comprometer também a infraestrutura desses espaços. Outro desafio se relaciona à possibilidade de expansão do modelo, já que a abrangência de atendimento é bastante restrita em relação ao número total de alunos da rede, atendendo muitas vezes alunos que já possuem algum conhecimento da língua em detrimento dos demais.

REGIÃO NORTE

ACRE	<p>REDE: E.F. II: 53.290 alunos; E.M.: 37.191 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>174 turmas nas cidades de Rio Branco, Brasília e Cruzeiro do Sul (123 turmas de inglês com até 25 alunos/turma); local dedicado apenas ao centro de línguas; iniciativa desenvolvida integralmente pelo estado; cerca de 3 mil alunos (E.F. II e E.M., sendo cerca de 60% a 70% das vagas para língua inglesa e as demais para espanhol, italiano, francês e Língua Brasileira de Sinais (Libras); vagas abertas a todos os alunos da rede (e para a comunidade, caso sobrem vagas)</p> <p>ATENDE 7% DOS ALUNOS DE E.F. II E E.M.</p>
TOCANTINS	<p>REDE: E.F. II: 74.184 alunos; E.M.: 57.990 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>Em dez cidades do estado; número de alunos não informado</p>

REGIÃO CENTRO-OESTE

DISTRITO FEDERAL	<p>REDE: E.F.II: 129.986 alunos; E.M.: 79.884 alunos</p> <p>PRESENÇA: ampla</p> <p>presente no DF desde a década de 1960; 18 centros (ao menos um por diretoria regional); atendimento anual de cerca de 45 mil alunos (geral); cinco idiomas ofertados; todos os alunos da rede interessados podem participar</p> <p>21,4% DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA ATENDIDOS</p>
-------------------------	---

REGIÃO SUL

PARANÁ	<p>REDE: E.F. II: 552.691 alunos; E.M.: 374.346 alunos</p> <p>PRESENÇA: ampla</p> <p>presente em escolas de todo o estado; alunos interessados participam no contraturno da escola; oferta de cursos de 11 idiomas; cerca de 30.200 alunos (todos os idiomas)</p> <p>ATENDE 3,3% DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA</p>
SANTA CATARINA	<p>REDE: E.F. II: 181.319 alunos; E.M.: 181.201 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>presente em uma escola do estado; podem participar os alunos interessados e a comunidade; número de alunos não informado</p>

REGIÃO NORDESTE

CEARÁ	<p>REDE: E.F. II: 25.132 alunos; E.M.: 329.625 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>13 centros de línguas (sendo quatro em Fortaleza); oferta de cursos de Inglês e Espanhol; escolas indicam os alunos para participarem; 10.650 alunos do ensino médio no total (75% cursando inglês)</p> <p>ATENDE 3% DOS ALUNOS DE E.M.</p>
MARANHÃO	<p>REDE: E.F. II: 29.970 alunos; E.M.: 288.864 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>Centro de Ensino de Idiomas do Maranhão (CEIMA) oferta cursos de inglês para alunos matriculados no ensino médio da rede pública de ensino de São Luís e municípios vizinhos; coordenado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio do projeto de Centro de Línguas e Cultura do Maranhão (CLC) e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação; participação a partir do interesse do estudante, mediante pagamento de taxa de material semestral (cerca de R\$ 100,00); cerca de dois mil alunos por ano</p> <p>ATENDE 0,6% DOS ALUNOS DE E.M.</p>
PARAÍBA	<p>REDE: E.F. II: 81.177 alunos; E.M.: 116.561 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>Unidade única, em João Pessoa; aberto aos alunos da rede e à comunidade (a partir de 8 anos); número de alunos não informado</p>
PERNAMBUCO	<p>REDE: E.F. II: 156.815 alunos; E.M.: 307.170 alunos</p> <p>PRESENÇA: ampla</p> <p>Centros presentes em todo o estado; atende alunos da escola-sede, alunos de escolas estaduais próximas, de outras escolas públicas próximas e a comunidade em geral no entorno da escola; atendimento de 8 mil alunos; cursos de inglês, espanhol, francês e alemão</p> <p>ATENDE 1,7% DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA</p>
PIAUI	<p>REDE: E.F. II: 38.377 alunos; E.M.: 119.936 alunos</p> <p>PRESENÇA: localizada</p> <p>Centro Cultural de Línguas (CCL) Padre Raimundo, em Teresina; atende alunos da rede pública de ensino e comunidade, a partir do interesse e mediante pagamento de taxa de material; parceria com Embaixada Americana; cerca de 2 mil alunos no total</p> <p>ATENDE 1,2% DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA</p>

ESPÍRITO SANTO

REDE: E.F. II: 70.375 alunos; E.M.: 100.985 alunos
PRESENÇA: localizada
 presente em seis municípios; alunos entre 15 e 18 anos com melhores notas são atendidos; oferta de cursos de inglês e espanhol; centros são do estado e funcionam a partir da parceria com a iniciativa privada; cerca de 6.530 alunos (geral); contempla programa de intercâmbio, com 130 alunos/ano
ATENDE 6,5% DOS ALUNOS DE E.M.

MINAS GERAIS

REDE: E.F. II: 718.601 alunos; E.M.: 737.613 alunos
PRESENÇA: localizada
 uma unidade em Uberaba; cerca de 1.800 alunos (geral); além do centro de línguas, estado possui escolas de regime integral nas quais 32 turmas escolheram o inglês como foco do contraturno
ATENDE 0,1% DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

RIO DE JANEIRO

REDE: E.F. II: 167.667 alunos; E.M.: 424.216 alunos
PRESENÇA: localizada
 uma unidade em Nova Iguaçu (na região metropolitana da capital), sendo em escola bilíngue; parceria com o condado de Prince George de Maryland (EUA); estudantes interessados participam de processo seletivo para ingressar na escola; participam cerca de 400 alunos do ensino médio (da própria escola); além da escola bilíngue, estado possui escolas de regime integral que ofertam inglês no contraturno (número não informado)
ATENDE 0,1% DOS ALUNOS DE E.M.

SÃO PAULO

REDE: E.F. II: 1.309.254 alunos; E.M.: 1.507.033 alunos
PRESENÇA: ampla
 atendimento e presença ampla em cerca de 400 escolas do estado; oferta de curso de inglês voltada para alunos do ensino médio; participam os estudantes interessados e, caso sobrem vagas, a comunidade; oferta de 9 mil vagas
ATENDE 0,6% DOS ALUNOS DE E.M.

BOAS PRÁTICAS:

AMBIENTES DE ESTUDO COMPLEMENTARES

DISTRITO FEDERAL: CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS

O Distrito Federal (DF) pode ser considerado uma referência no ensino público de inglês, acima de tudo pela presença dos Centros Interescolares de Línguas (CILs), experiência que pode contribuir com o desenvolvimento de políticas semelhantes em outros estados. Implantados a partir de 1975, o DF conta atualmente com 18 unidades e mais de 45 mil vagas ofertadas anualmente em toda a unidade federativa – o que corresponde a cerca de 21% das matrículas da rede, que possui aproximadamente 209 mil alunos no ensino básico.

Em visita realizada ao DF nesta pesquisa, os professores, técnicos e especialistas entrevistados relatam que os CILs são, em geral, muito bem equipados, contam com boa gestão escolar e com um corpo docente eficiente, qualificado e engajado.

São oferecidos cursos de inglês, espanhol, francês e alemão para alunos da rede pública, a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Quando há vagas remanescentes, elas são destinadas à comunidade via sorteio.

O currículo possui uma abordagem que vai além da gramática, com foco na comunicação e nas práticas sociais, tanto na fala quanto na leitura. O material didático utilizado é desenvolvido pelo próprio corpo docente. As aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de 1h30 cada. Os cursos têm carga total semestral de 44 horas. As turmas têm até 22 alunos, divididos por idade e nível (básico, intermediário e avançado).

O perfil dos professores dos CILs é o mesmo dos profissionais da rede: todos são licenciados e concursados, com a mesma remuneração. Contudo, para atuarem nos CILs, os docentes passam por processo seletivo com banca constituída de professores e gestores dos próprios centros, e devem escrever uma redação na língua estrangeira em questão, o que pressupõe um melhor domínio do idioma. Em cada centro há, além do diretor e do vice-diretor (muitos com mestrado), um coordenador para cada idioma e um orientador pedagógico.

O número reduzido de alunos por turma, a carga horária ampliada, o currículo voltado para a prática social, o processo de ensino-aprendizagem interativo, bem como o ambiente favorável de trabalho em sala de aula e a percepção de valorização dos profissionais figuram como elementos que propiciam espaços de aprendizagem efetivos que estimulam e envolvem os alunos, fatores centrais para os bons resultados verificados.

ESPÍRITO SANTO: CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS

O Centro Estadual de Idiomas (CEIs), no Espírito Santo, apresenta um modelo de implantação misto, em parceria com a iniciativa privada. Está presente em seis municípios do estado e oferta 6.530 vagas por ano (cerca de 6,5% do total de alunos da rede no ensino médio) para cursos de inglês e espanhol.

O programa acontece com recursos do governo estadual e a execução das atividades via iniciativa privada, por meio de licitação de empresa especializada no ensino de línguas, que inclui também o fornecimento de material didático e a contratação de docentes. Uma das exigências para a contratação das empresas que irão desenvolver os trabalhos nos CEIs é que sua metodologia seja adequada ao currículo estadual.

São atendidos alunos da rede pública que estão matriculados no ensino médio. A participação dos alunos requer aprovação em todas as disciplinas do ano anterior. No processo seletivo, os estudantes são classificados a partir das notas obtidas nas línguas portuguesa e inglesa no ano anterior, bem como do índice geral de frequência no mesmo período.

A carga horária é de duas horas e meia por semana (divididas em duas aulas ou concentradas em uma única aula). Os cursos têm duração média de 36 meses, com carga horária anual de 100 horas. Os CEIs estão localizados em escolas estaduais e dispõem de boa infraestrutura, como quadro digital e projetor.

O CEI contempla um **programa de intercâmbio** em duas modalidades: *high school*, com duração de um semestre escolar, e o curso intensivo de línguas, com duração de 12 semanas. As vagas são oferecidas anualmente (em 2018, foram 130 vagas no total) e os alunos (do CEI apenas) são selecionados por critérios de desempenho e assiduidade, além de prova com questões de múltipla escolha e entrevista (avaliação oral).

Em relação ao trabalho docente, como mencionado anteriormente, a contratação é feita pela empresa terceirizada. Os salários são inferiores aos praticados na rede pública. As vantagens, conforme relatado nas entrevistas, estariam nas condições do ensino-aprendizagem: metodologia, uso de recursos multimídia, salas em espaços adequados, boa localização e iluminação, material temático afixado no ambiente e aulas ministradas em inglês. Os docentes que atuam nos CEIs não são necessariamente licenciados – a exigência para a contratação é o domínio do idioma, com nível de proficiência adequado e desenvoltura para trabalhar com turmas de jovens.

PARANÁ: CENTRO ESTADUAL DE LÍNGUAS MODERNAS

O Centro Estadual de Línguas Modernas (Celem) do Paraná se consolidou como uma política pública no que se refere ao ensino de línguas, sobretudo do inglês e do espanhol. Criado em 1986, o programa hoje está presente em todo o estado.

Os centros funcionam nas instituições da rede pública de ensino, no contraturno escolar e de forma integrada a todas as instâncias pedagógicas e administrativas da escola, inclusive utilizando laboratórios de informática. São ofertadas nove línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, além dos cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e português para falantes de outras línguas. Cada escola escolhe as línguas a serem ofertadas de acordo com as demandas dos estudantes, além de considerar aspectos sociais e culturais presentes nas comunidades.

As vagas são destinadas a estudantes da rede estadual de ensino (70%), matriculados no ensino fundamental II, ensino médio, educação profissional ou ensino de jovens e adultos (EJA), com pelo menos

11 anos completos ou a completar até o final do ano, a professores e funcionários da rede estadual de ensino (10%) e à comunidade (20%).

Os cursos têm duração de, no máximo, três anos, com carga de 160 horas anuais, divididas em duas aulas de 1h40 por semana. As turmas possuem de 20 a 30 alunos. Os cursos seguem as mesmas orientações e diretrizes das línguas estrangeiras ofertadas nas escolas regulares.

Os professores e técnicos entrevistados nesta pesquisa apontam que o Celem dispõe de condições mais apropriadas de ensino-aprendizagem em relação à rede regular – no que se refere à infraestrutura e à qualidade dos docentes –, favorecendo um ambiente de aprendizado efetivo do idioma.

PERNAMBUCO: NÚCLEOS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS

O estado de Pernambuco promove a oferta ampliada para o ensino de inglês por meio dos Núcleos de Estudos de Línguas (NELs). Implantados há mais de 30 anos, os NELs figuram como uma política consolidada voltada ao atendimento de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (prioritariamente) e da comunidade. São ofertadas anualmente cerca de 8 mil vagas nos 34 NELs espalhados por todo o estado, para cursos de inglês, espanhol, francês e alemão (variando a oferta entre os núcleos).

Os NELs funcionam em escolas da rede estadual, em grande parte em salas exclusivas ou semiexclusivas (como salas de projetos especiais), com professores que participam de processo

seletivo para atuarem em regime de dedicação integral. As salas possuem boa estrutura em geral (infraestrutura, equipamentos, materiais), mesmo que mais recentemente venham enfrentando desafios quanto à disponibilidade de verbas para aquisição ou substituição de materiais e equipamentos. O funcionamento e gestão das unidades acontecem de forma bastante autônoma frente às escolas em que os núcleos funcionam. Cada unidade conta com um coordenador, que apoia as atividades do núcleo e dos professores, garantindo integração, planejamento e dando suporte sempre que necessário.

As aulas ocorrem duas vezes por semana, com carga horária de 1h20 a 1h40 por aula, com até 25 alunos por sala.

PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL



DIVULGAÇÃO

Gláucia Morais é professora de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro e trabalha em escolas bilíngues do Programa Rio Criança Global desde que as primeiras unidades experimentais foram implementadas, em 2013. Ela conta as suas experiências ao longo desse percurso, como o projeto se tornou uma política pública e quais são os impactos nas vidas dos alunos atendidos, que vivem em áreas conflagradas da capital carioca.

Como surgiu o Programa Rio Criança Global?

Gláucia: O Programa Rio Criança Global surgiu a partir de um decreto de 2009. Até então, o ensino da língua inglesa na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro era focado na leitura. A partir desse decreto, que estabelecia o ensino do inglês como prioridade na rede, houve uma ampliação do ensino da língua inglesa para todos os anos do ensino fundamental nas escolas regulares e a abordagem passou a ser focada na oralidade. Isso porque a ideia era capacitar os alunos na comunicação verbal para a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e para os Jogos Olímpicos de 2016. Em 2012, a então secretária de educação, Cláudia Costin, teve a ideia de criar um programa experimental, ou seja, um desdobramento dentro dessa política, que seria a criação de escolas bilíngues na rede municipal de ensino. O primeiro edital experimental aconteceu naquele ano e duas escolas foram selecionadas. Uma foi a Escola Municipal Professor Afonso Várzea, que fica no Complexo do Alemão, e a outra o CIEP Glauber Rocha, que fica na Pavuna, ambas na zona norte do Rio. Nós, que já éramos professores da rede, participamos de um processo

seletivo interno para fazer parte do programa bilíngue. O edital era aberto para todos os professores da rede, independentemente da disciplina, e o que pesou muito na seleção foi ter fluência na língua inglesa.

Qual é o perfil das escolas em que o programa bilíngue foi implementado?

Gláucia: As duas escolas selecionadas no primeiro edital ficam em áreas conflagradas, ou seja, em lugares de risco, com situação de baixo índice socioeconômico e muita violência. Essa seleção foi baseada, primeiro, na questão territorial. Segundo, porque apresentavam Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) elevado, mesmo com todas as questões que enfrentavam no dia a dia. E terceiro, porque a escola aceitou esse desafio. O perfil das escolas que participam do programa bilíngue se mantém, até mesmo nas escolas que ficam na zona sul, que é uma área mais favorecida em termos socioeconômicos. Por exemplo, a escola Agostinho Neto, localizada no Humaitá (um bairro nobre do Rio de Janeiro), fica entre duas favelas grandes e atende alunos da Rocinha. Esses alunos da zona sul enfrentam os mesmos problemas que os alunos dos Complexos da Maré ou do Alemão: dependência de benefícios sociais do governo, pessoas da família em situação de cárcere, usuários de drogas etc.

116 O que muda no ensino de inglês em relação às escolas regulares?

Gláucia: A primeira diferença é a carga horária. Nas escolas regulares, geralmente são dois tempos de inglês por semana. Nas escolas bilíngues, na educação infantil, são 15 tempos semanais; no ensino fundamental I são 10 tempos semanais de exposição à língua. A gente busca a integração do conteúdo entre o professor da língua adicional e o professor generalista. Além disso, há uma diferença no regime de contratação. Nas escolas regulares, o professor de inglês geralmente tem uma carga de 16 horas de trabalho, sendo que 12 tempos do total são em sala de aula. Nas escolas bilíngues, a carga é de 40 horas semanais. Inicialmente, na escola do Complexo do Alemão, nós éramos oito professores de inglês, o que já foi uma surpresa, já que as escolas regulares da rede geralmente têm três ou quatro professores.

As escolas bilíngues do Programa Rio Criança Global são em período integral?

Gláucia: Sim, em boa parte dessas escolas, os alunos frequentam das 7h30 da manhã às 2h30 da tarde, ou das 8h da manhã às 3h da tarde. No caso da escola do Complexo do Alemão (em que trabalhei a partir do primeiro edital experimental), ela ainda oferecia os turnos da manhã e da tarde. Quando passou a participar do programa bilíngue, houve a mudança também na estrutura da escola, que teve que migrar para o turno único. Isso influenciou na quantidade de professores, em ajustes de salas de aula, e impactou diretamente no sistema de matrículas. Havia ainda a questão da aceitação da comunidade escolar, porque essa mudança interfere na logística dos pais e dos responsáveis pelos alunos.

E como foi esse processo de aceitação?

Gláucia: Uma coisa bacana é que eu pude usar o meu exemplo de vida para alcançar esses pais. Na época, quando um pai falava “professora, o meu filho vai aprender inglês pra quê se ele não vai sair daqui do Complexo do Alemão?”. Eu chamava esse pai e dizia: “Pai, olha pra mim. Eu nasci aqui no Complexo do Alemão e hoje eu sou professora de inglês. Eu quis voltar à minha raiz para dar essa mesma oportunidade para essas crianças. Por que o seu filho não pode aprender?”. Então as crianças começaram a levar para casa o que eles adquiriam de

PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

8.620 crianças atendidas

28 escolas com pré-escola

+1 Espaço de Desenvolvimento Infantil

113 professores de línguas (inglês, alemão, espanhol e francês)

conhecimento e dividiam com a família. Na época, o teleférico que ligava as 15 favelas que existem no Complexo do Alemão tinha muito acesso de turistas, e os pais perceberam que os filhos queriam mostrar para aquelas pessoas que eles estavam aprendendo o idioma global. E a comunidade começou a abraçar o projeto. A gente mostrou que queria dar um recurso a mais para o estudante; que ele poderia continuar morando ali, se ele assim quisesse, mas isso não o impediria de querer conhecer outras coisas.

A mudança da identidade visual também foi algo muito importante. Mudamos todos os sinais visuais da escola, desde as portas, os banheiros, a sala dos professores, os números das salas; tínhamos as nomenclaturas todas em português e inglês. Quando os pais iam para as reuniões, os alunos faziam questão de mostrar as placas e de pronunciar as palavras em inglês.

Como foi o percurso para o programa se tornar uma política pública?

Gláucia: Tratava-se de um programa experimental. Ele virou uma política pública a partir do momento em que outras escolas passaram a fazer parte do programa e nós, que éramos as escolas-piloto, passamos a ser multiplicadores. Em 2014, o British Council fez um convite para a prefeitura, e a secretária de educação na época, Helena Bomeny, indicou-me para participar de um curso na Universidade de Oxford, na Inglaterra, sobre o EMI (inglês como meio de instrução). Foi a primeira vez que eu fiz intercâmbio na minha vida. A oportunidade foi de grande valia, o *networking* foi maravilhoso. Quando voltei para o Brasil, consegui avançar em muitas coisas dentro da nossa escola, principalmente no sentido dos registros, de gerar portfólios para incentivar os professores e defender a escola bilíngue como política pública, para que o projeto não acabasse com a troca do governo.

Atualmente, eu participo de um grupo de trabalho (GT) dentro da SME que tem como objetivo a criação de um documento oficial com orientação curricular para as escolas bilíngues do município. Estou fazendo mestrado em Linguística na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e a minha orientadora atua como mediadora no processo de criação desse documento. Participam desse GT os servidores da equipe de língua inglesa da SME e nós, professores de inglês, francês, alemão e espanhol da rede. Também participam do grupo docentes das universidades – como a PUC-Rio, UERJ e UFRJ. Estamos elaborando um documento que leva em consideração a realidade das escolas, mas que, ao mesmo tempo, seja permanente e norteie o programa de uma forma geral. O trabalho está sendo bem bacana e enriquecedor.

“Eu dizia: ‘Eu nasci aqui no Complexo do Alemão e hoje eu sou professora de inglês. Por que o seu filho não pode aprender?’”

Que tipo de material didático tem sido usado nas escolas do programa?

Gláucia: No início do programa, tínhamos o material didático desenvolvido pela editora parceira da prefeitura especificamente para essas escolas, principalmente para a educação infantil. No ensino fundamental, o material de inglês era o mesmo usado pelas escolas regulares. Também tínhamos autonomia para criar materiais que atendessem às nossas necessidades. Quando houve a transição de governo, os convênios que as escolas tinham com os parceiros privados ficaram parados e tivemos um corte no material didático. Então aproveitamos o que tínhamos de sobra na escola e também criamos o nosso próprio material. Em 2016, o British Council enviou um material sobre as Olimpíadas e as Paraolimpíadas, em português e inglês, para os 565 alunos e professores da nossa escola. Naquele dia, até os pais foram na escola para ver o material que chegava para os seus filhos.

Os alunos das escolas do programa Rio Criança Global participam do exame de proficiência em inglês da Universidade de Cambridge, da Inglaterra. Como acontece essa preparação?

Gláucia: Quando a prefeitura resolveu investir na aplicação da prova de proficiência de Cambridge dentro das escolas, foi um grande desafio. Primeiro, fizemos uma investigação. Buscamos entender como era o processo da prova e a logística para isso. Uma das preocupações era garantir a presença dos alunos no dia do exame, o que é

bem difícil em uma área conflagrada, ou seja, em que um dia está tudo bem e no outro pode haver conflito. Então começamos a pensar em estratégias que pudessem ajudar na preparação. A primeira delas foi a mobilização dos professores. O professor de educação física, por exemplo, que tinha inglês fluente, conseguiu inserir na prática das suas aulas vários vocabulários da prova – as preposições, em que geralmente os alunos apresentavam muita dificuldade –, e isso ajudou muito.

Com os pais, eu marcava reunião no início do ano para falar da prova, mostrava o valor do exame e dizia: “O senhor hoje tem condições de pagar do seu bolso por essa prova? Então, vamos aproveitar essa oportunidade!”. Mais próximo da data, colava papel até na esquina da entrada da favela avisando sobre o exame. Era uma movimentação grande, mas dava tudo certo. Tínhamos em média duas faltas, do total de 100 alunos.

“Eu vejo o ensino de língua inglesa como um transformador social”

Você desenvolveu um projeto em parceria com o governo do Canadá. Como foi essa experiência?

Gláucia: O projeto começou a partir do contato com o programa educacional *Big Ideas*, do Ministério da Educação da Colúmbia Britânica, no Canadá. Fizemos o *networking* com professoras de uma escola de Vancouver onde os alunos viviam em uma situação social parecida com a dos nossos. O piloto aconteceu em 2016, quando os alunos estavam no 3º ano do ensino fundamental. Como a turma era bastante violenta, não sabiam respeitar uns aos outros; primeiro fizemos um trabalho com foco na questão emocional e afetiva, a partir de atividades do *Big Ideas*. Utilizamos o filme *The Lorax* (em português, *Lorax: Em Busca da Trúfala Perdida*), para trabalhar o tema *how do humans affect the environment?* (como os humanos afetam o ambiente?).

O ponto alto dessa experiência foi o intercâmbio cultural que organizamos, por Skype, entre os alunos canadenses e as crianças do [Complexo do] Alemão. Nossos alunos fizeram perguntas em inglês para as crianças do Canadá, cantaram juntos músicas em inglês, os meninos canadenses também fizeram perguntas para eles. Foi um momento maravilhoso, primeiro, porque consegui mostrar que a escola pública também é capaz de ter a tecnologia a favor da educação. Segundo, por permitir que os alunos tivessem acesso a pessoas de outras partes do mundo.

Como você acha que o ensino da língua inglesa pode mudar a realidade dessas crianças ?

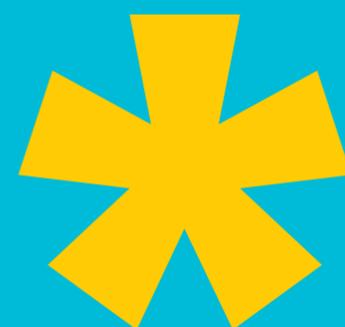
Gláucia: A primeira mudança que eu vejo é que a criança passa a enxergar o inglês como uma forma de ter uma vida melhor. Eles perguntam: “Professora, quando eu crescer, se eu falar inglês igual a você, eu consigo ir na Disney?”. Eu motivo muito os meus alunos, porque eu tive professores que me motivaram ao longo da vida e porque eu acredito no potencial deles. Eles nos tomam como inspiração, dizem que querem falar bem inglês e ser professores da língua quando crescerem. Os alunos também passam a ter maiores aspirações acadêmicas, muitos deles querem estudar em colégios federais ou militares após terminarem o 5º ano [na escola bilíngue], ou tentar uma bolsa em escolas privadas, para poder entrar na universidade pública. Eu acho que o ensino de língua inglesa é, na verdade, um transformador social. //

//05



A

A avaliação e o monitoramento de processos educacionais são fundamentais para que políticas públicas no setor sejam implementadas e aperfeiçoadas. De acordo com especialistas, é por meio da avaliação que se estabelecem metas e se verifica o cumprimento dos resultados propostos. Isso vale também para áreas específicas, como a língua inglesa. A pesquisa buscou compreender em que medida as secretarias estaduais de educação possuem objetivos de ensino a serem alcançados para o inglês, e se há políticas de avaliação e monitoramento para a área. Os resultados mostram que, de forma geral, os processos de avaliação educacional nas unidades federativas brasileiras ainda são incipientes, e que não há um foco para a língua inglesa. Experiências internacionais apontam que a utilização do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas para a avaliação do ensino de inglês, enquanto não há uma referência nacional, pode ser uma solução para políticas públicas no setor. O papel da avaliação e do monitoramento no contexto da Base Nacional Comum Curricular, em que os objetivos de aprendizagem da língua inglesa são voltados para o uso social, também é abordado nesta seção.



AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO PARA A LÍNGUA INGLESA

Estabelecer objetivos é imprimir intencionalidade e sistematização ao ato educativo

A pesquisa teve como foco, nesta dimensão, verificar se os governos estaduais possuem objetivos estabelecidos para o ensino de inglês e quais são os processos de monitoramento e avaliação desses resultados que norteiam suas atividades e decisões.

Os objetivos de educação servem como uma bússola orientadora dos passos dos agentes de educação e caminhos para chegar aonde se pretende. Estabelecer objetivos é imprimir intencionalidade e sistematização ao ato educativo.

Entende-se por monitoramento o conjunto de atividades articuladas, sistemáticas e formalizadas voltadas para a produção, o acompanhamento e a análise crítica de objetivos e informações a respeito de programas e serviços educacionais, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto aos esforços necessários para o aprimoramento da ação pública.

A avaliação, por sua vez, relaciona-se com a capacidade de se verificar se determinada ação ou intervenção conseguiu alcançar os objetivos planejados e as causas dos resultados obtidos.

Entre as cinco dimensões que compõem o estudo, esta foi a que se deparou com menos informações disponíveis para análise. Não foram encontrados documentos públicos para alimentar a pesquisa, o que indica, possivelmente, que a avaliação e o monitoramento não figuram como uma preocupação central dos governos. Nas entrevistas realizadas, os técnicos das secretarias de educação relatam que os estados não possuem metas e monitoramento específicos para a língua inglesa. Alguns entrevistados se referem ao Plano de Metas Estadual como a única referência no sentido de planejamento e de resultados esperados. Os documentos, no entanto, apresentam apenas metas gerais, não específicas para o ensino da língua inglesa.

O levantamento de informações para o monitoramento se dá principalmente por meio de visitas da equipe da secretaria às escolas e de consultas a canais eletrônicos. Ao se explorar qual uso é feito das informações coletadas, observa-se que poucas unidades federativas apontam objetivos mais aprofundados para as avaliações. Os processos têm sido utilizados, principalmente, para verificar o desempenho dos alunos, na busca pela melhora de índices educacionais

como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ainda focado no ensino da língua portuguesa e matemática. A aplicação de provas de inglês junto aos estudantes foi indicada por três estados apenas – Tocantins, Ceará e Pernambuco –, e os dados coletados ainda carecem de uma estratégia e orientações claras sobre como utilizar tais resultados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da língua.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o ensino do inglês voltado para o uso social, especialistas defendem que a avaliação deve ser coerente com essa perspectiva. Ou seja, é necessário “avaliar se o aluno está efetivamente conseguindo agir usando essa língua”, argumenta Margarete Schlatter, professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em ensino de línguas adicionais (veja entrevista completa na página 34). Nesse sentido, é importante o estabelecimento de objetivos e a construção de um percurso de aprendizagem que

foquem na participação dos estudantes em práticas sociais. A avaliação, portanto, deve ser fundamentada no que foi proposto no programa e no acompanhamento das metas estipuladas.

Uma vez que o Brasil não dispõe de uma referência comum de avaliação para a língua inglesa, algumas escolas usam o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) – métrica possível de ser adotada como política no país. O Chile e a Colômbia usam o CEFR em seus processos de avaliação e são considerados modelos por possuírem políticas públicas para a melhoria do ensino da língua inglesa nas escolas. Diferentemente do Brasil, que depende de iniciativas isoladas de associações ou universidades, as políticas para o ensino de inglês nesses países são longevas e independentes de mudanças de governos (veja mais a seguir). //

A avaliação deve ser fundamentada no programa e no acompanhamento das metas estipuladas

BOAS PRÁTICAS

CHILE: INGLÊS ABRE PUERTAS

O programa *Inglês Abre Puertas* (PIAP), do Ministério da Educação do governo chileno, foi criado em 2004 com a missão de “melhorar o nível de inglês de alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 4º ano do ensino médio [equivalente ao 3º ano do ensino médio brasileiro], através da definição de parâmetros nacionais para a aprendizagem de inglês, de uma estratégia de desenvolvimento profissional docente e do apoio aos professores de inglês em sala de aula” (Decreto nº 81 do Ministério da Educação, de 16 de março de 2004).

Com foco central nas comunidades educativas (estudantes, docentes, responsáveis), que trabalham e convivem em cada estabelecimento educacional do país, o PIAP impulsiona diversas iniciativas para as comunidades, implementadas de acordo com os requisitos de cada região. Uma delas é a medição dos níveis de aprendizagem e alcance de objetivos, que contempla alunos da 8ª série do fundamental II ao 4º ano do ensino médio, através do *Cambridge Placement Test*, que segue o CEFR.

As ações promovidas para os docentes visam fortalecer o apoio técnico-pedagógico, a colaboração e o trabalho em rede, e o desenvolvimento profissional. Entre tais ações está a incorporação do inglês no bônus de Excelência Pedagógica de Alocação (AEP) a professores de inglês que em sua avaliação demonstram desempenho de alta qualidade. A avaliação dos docentes também é realizada através do teste de Cambridge.

1. <https://www.britishcouncil.org/school-resources/aptis/teachers>

COLOMBIA BILINGUE

O programa *Colombia Bilingue* foi estruturado com o objetivo de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem do inglês na educação primária e secundária colombiana, a partir de três estratégias: i) formação e desenvolvimento profissional para futuros docentes e professores em exercício; ii) desenvolvimento de currículo e materiais pertinentes ao modelo pedagógico estabelecido; e iii) monitoramento e avaliação de docentes e estudantes. Durante sua implementação, o programa alcançou metas inéditas em relação à equidade no aprendizado da língua inglesa e ao aumento do indicador de bilinguismo, medido com o Teste Estadual. Desde 2014, quando o programa foi criado, estratégias estruturais foram projetadas e implementadas para todos os professores de inglês do país.

A cada ano, o nível de proficiência dos professores de inglês é avaliado por meio dos testes do Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (ICFES) e do *Aptis for Teachers*¹ – uma versão do teste Aptis voltado para os docentes de língua inglesa desenvolvida pelo British Council, com foco nas necessidades do setor educacional, e que também conta com o CEFR para nivelar o examinando. O objetivo é que os docentes atinjam o nível B2 do CEFR. Os resultados obtidos servem de referência para os professores participarem de estratégias de treinamento e atualização de alta qualidade, na Colômbia e no exterior.

DE OLHO NA AVALIAÇÃO



Gladys Quevedo, professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB) e membro da diretoria da Associação Latino-Americana de Avaliação de Idiomas (LAALTA, em inglês), argumenta que o Brasil precisa ter metas claras e um processo contínuo de avaliação para a língua inglesa.

Qual é a importância da avaliação do ensino de inglês no contexto da educação básica brasileira?

Gladys: Um dos nossos problemas no Brasil de forma geral, e especificamente na área de inglês, é não termos metas ou objetivos claros a serem atingidos. A sociedade brasileira é muito avessa à cobrança e à avaliação de larga escala. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, demorou muitos anos para se estabelecer. Embora muita gente critique a avaliação, não temos nenhuma experiência de país que não tenha definido regras claras para o ensino e que tenha sido bem sucedida. Além disso, os nossos docentes não aprendem a estabelecer e seguir caminhos que se concretizam em metas. A avaliação é importante, na minha visão, porque é por meio dela que se estabelecem metas e se verifica se os objetivos estão sendo cumpridos. Quando falo de metas não estou falando de metas numéricas, mas de metas de ensino e aprendizagem;

130 ou seja, do que o aluno vai conseguir fazer até o final do ano em termos de uso da língua. Acho que é extremamente importante refletir e discutir isso no Brasil, e a sociedade brasileira não está fazendo essa discussão.

Como ocorre a avaliação do ensino de inglês atualmente no Brasil?

Gladys: Atualmente, o que determina o ensino e as avaliações são os livros didáticos. Em geral, adotam-se os livros, e eles definem o conteúdo programático e o que vai ser feito, ou não. Não se pensa em metas comunicativas ou comunicacionais relacionadas ao que fazer, mas o que o livro determina é o que teremos que cumprir. Isso ocorre tanto em escolas regulares privadas quanto públicas, daí a importância dos livros didáticos no Brasil. Muita gente não gosta do livro, mas sem o livro didático fica difícil de trabalhar, e essa é uma outra discussão. O professor geralmente dá a aula conforme o livro manda, e no final daquela unidade ou daquele bimestre, aplica as provas que o livro traz. O que é preocupante, porque talvez uma análise dos livros mostre que essas avaliações são mais conteudistas do que de desempenho linguístico.

“É pela avaliação que se estabelecem metas e se verifica se os objetivos estão sendo cumpridos”

Que tipo de metas poderiam ser estabelecidas para o ensino de inglês?

Gladys: No meu ponto de vista, as metas para o ensino de inglês deveriam ser mais voltadas para o desempenho, e menos para conteúdo gramatical. É uma questão de ensinar o aluno a usar a língua para fazer coisas e enxergar a utilidade da língua para a vida real. Hoje não é tão difícil assim. Antigamente, não tínhamos contato com a língua estrangeira, e hoje temos uma realidade totalmente diferente, onde esse contato é intenso. Mesmo o aluno mais pobre tem um celular. Ele pode estar mal orientado, mas a ferramenta está nas mãos dele. Por exemplo, ele participa de jogos em inglês. Certa vez, tínhamos um projeto em uma instituição que fazia trabalho social na favela, e quando mostrávamos algumas coisas para os alunos, eles diziam: “Ah, eu vi essa palavra no jogo! Essa daí não quer dizer tal coisa?”. O contato eles já têm, o que falta é a escola se conectar com a sociedade. Portanto, temos que pensar em metas que sejam mais voltadas para o uso da língua e que sejam significativas para a realidade do aluno. Considerando o tamanho do Brasil, se tivermos metas voltadas para a realidade do jovem, conseguiremos quebrar barreiras. As metas não podem ser mais as do livro, de aprender o verbo *to be* ou o comparativo. Isso tem que vir como suporte para outras metas de comunicação, de desempenho linguístico.

De que formas pode se dar o processo de acompanhamento para que o ensino de inglês seja bem avaliado?

Gladys: Essa é uma questão bastante complexa, porque, para acompanhar um processo de aprendizagem do aluno, é necessário que você saiba trabalhar com avaliação. Precisamos de letramento em avaliação – o que é chamado de *assessment literacy* no Reino Unido e nos Estados Unidos –, que é justamente o professor entender o processo de avaliar: o que ele vai avaliar, como será feita a avaliação e como ele vai acompanhar o seu aluno para que ele chegue aonde o professor quer que ele chegue no final do bimestre, do semestre, do ano. Passamos, então, por um conhecimento um pouco mais profundo de como fazer a avaliação formativa: a chamada avaliação para a aprendizagem, contrapondo com a avaliação da aprendizagem. Acho que os professores deveriam ter um pouco mais de conhecimento sobre essa avaliação para a aprendizagem, o que é complicado porque no Brasil, em geral, a literatura enfatiza muito a importância da avaliação formativa, mas não diz como fazer. E o professor, na hora de avaliar, não tem ferramentas e o entendimento do que seja isso.



“Atualmente, o que determina o ensino e as avaliações de inglês são os livros didáticos”

Uma possibilidade é juntar a avaliação formativa com a somativa. A somativa é o tipo de avaliação que tem que dar nota, e disso não podemos escapar porque o sistema brasileiro exige dessa forma. A avaliação formativa, ou a avaliação para a aprendizagem, por sua vez, pressupõe um acompanhamento contínuo, em espiral. Quer dizer, eu faço uma atividade, verifico como o aluno desempenhou e, dependendo do resultado, eu volto e ensino de novo ou reforço aquele assunto com ele, dando mais uma chance para ele desempenhar. Portanto, a avaliação para a aprendizagem pressupõe um ciclo contínuo de ensino, análise, *feedback*, novamente ensino, se for necessário, e assim por diante. Para juntar as percepções de análise formativa e somativa, é preciso entender que fazer avaliação não se resume a aplicar um monte de provas, é necessário também fazer vários eventos avaliativos ao longo do curso, para que se possa gradativamente analisar o desempenho e a assimilação do conhecimento pelos alunos a cada passo, a cada unidade.

Outro ponto importante é que a avaliação deve estar alinhada com o que é feito na sala de aula e com o currículo. Não adianta, por exemplo, trabalhar com *speaking* na sala de aula, fazer atividades comunicativas, e na prova cobrar gramática. Muitas vezes não vemos essa coerência, e não é culpa do professor. O nosso sistema por vezes não possibilita esse tipo de conexão, principalmente quando se usa um livro didático. É aquilo e acabou. Eu não sou contra o livro, mas acho que ele não pode ser a única ferramenta, senão acaba sendo o mestre da situação.

Quais tipos de métricas e parâmetros podem ser utilizados para que se tenha uma avaliação ampla do ensino de inglês no país?

Gladys: Se trabalhamos com habilidades integradas ou com as habilidades separadamente, temos que ter critérios bem estabelecidos em relação ao que queremos que o aluno aprenda, por exemplo, de *speaking* ou de *writing*. O que o meu aluno, naquela série, vai ter que aprender a fazer até o final do semestre? Ele pode aprender a escrever um e-mail ou um post no Twitter, por exemplo. As métricas devem ser compostas por descritores bem claros, para que eu não corra o risco de julgar, de uma forma mais severa, um aluno que, por exemplo, está em um nível mais elementar. Quais critérios você está usando para julgar a produção oral do aluno, se você não trabalhou em sala de aula tudo o que você está usando para avaliar? Como disse antes, deve haver o alinhamento entre o que se ensina e o que se cobra. Se eu estou trabalhando com crianças, eu tenho que cobrar da criança o que está no nível dela. Se eu estou trabalhando com jovens de ensino médio, é outra história. Só que no Brasil é complicado, porque o aluno começa a estudar inglês no ensino fundamental II, mas quando ele chega no ensino médio, tem que recomeçar do zero. Esse é o problema de não termos um crescente no conhecimento.

Caímos então em outra questão, que é a falta de um quadro comum de avaliação. Algumas escolas usam o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), que pode sofrer algumas críticas, mas que é um quadro bem estruturado, resultado de um trabalho bastante sério e meticuloso de pesquisa e experiência. Então, eu acho que usar o CEFR, enquanto não temos um quadro nosso, seria uma métrica possível para nos ajudar a entender o que cada nível pode produzir. Isso também nos ajudaria nas questões da internacionalização, por exemplo. Não adianta a gente ter um quadro que ninguém entende e não se equivale a nada.

avaliação somativa
=
da aprendizagem

avaliação formativa
=
para a aprendizagem



Existem modelos nacionais ou internacionais de avaliação do ensino de inglês que você considera bem-sucedidos? Por quê?

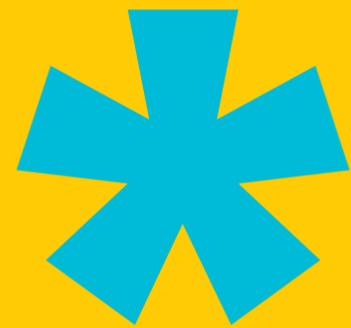
Gladys: O Chile e a Colômbia são exemplo de países nesse sentido, que fazem uso do CEFR e que apresentam políticas sérias voltadas para o desenvolvimento da língua inglesa. São políticas sérias porque são longevas, não são interrompidas quando muda o governo. No Chile há um programa chamado *Inglês Abre Puertas*, que já dura alguns anos. Eles continuamente têm *workshops* do British Council, além de receber preocupação e investimento. Esses dois países são exemplos porque têm políticas de fato para a melhoria do ensino da língua inglesa nas escolas. E é preciso ter políticas públicas, não pode se restringir a uma iniciativa de uma associação aqui, outra iniciativa de uma universidade ali. Eu sou membro da diretoria da Associação Latino-Americana de Avaliação de Línguas (LAALTA, em inglês), e por isso tenho contato com pessoas de outros países da América Latina que trabalham com esse tema. Os países latino-americanos que realmente abraçaram o CEFR têm trabalhado firme para que seus alunos atinjam pelo menos o nível B2, o que já é ótimo.



“É necessário haver o alinhamento entre o que se ensina e o que se cobra”

Esses modelos poderiam ser adotados no Brasil?

Gladys: Eu acho que sim. É lógico que não podemos achar que *one model fits all*, mas temos modelos de estudo e de trabalho nesse sentido em outros países que podemos seguir. Outro caso muito interessante é o da Espanha, que alinhou o seu currículo e a formação dos professores ao CEFR. Eu sei que é um caso diferente, eles estão na Europa, mas o fato é que eles decidiram politicamente que esses objetivos em relação ao ensino da língua inglesa são importantes para a nação. É interessante porque esse alinhamento entra inclusive na questão da valorização de carreira docente: o governo espanhol paga os exames de proficiência em língua inglesa, e os professores que são bem avaliados são mais remunerados e têm prioridade para escolher aonde dar aula. A Espanha é um país rico e pequeno, se compararmos com o Brasil, mas é algo sobre o qual podemos pensar. No Chile e Colômbia as realidades são, de certa forma, mais próximas das nossas. Na Colômbia, por exemplo, há professores que dão aula no meio da floresta, em lugares distantes. No Chile também, que, apesar de não ser um país muito grande, tem uma geografia complicada. O nosso problema é o tamanho, que realmente é um desafio enorme. //





www.britishcouncil.org.br

