

# Aprendizado de Inglês no Brasil

Março de 2023

Thaiane Pereira e Sarah Stanton

# Índice

Introdução	03
1. Políticas e programas de língua inglesa: Esforços para apoiar o ensino de inglês de qualidade em nível nacional	04
1.1. A base legal para o ensino de inglês no Brasil	04
1.2. Padrões e objetivos para proficiência em inglês	07
1.3. Medindo a proficiência do inglês no Brasil	10
1.4. Políticas nacionais para o ensino de inglês no Brasil	12
2. Levando o inglês para a sala de aula: esforços do estado para melhorar a qualidade do inglês em Minas Gerais e Mato Grosso	15
2.1. Panorama dos sistemas de ensino em Minas Gerais e Mato Grosso	15
2.2. Principais políticas e programas em Minas Gerais e Mato Grosso voltados para o ensino de inglês	18
2.3. Melhorar a formação, a qualidade e o apoio docente em nível estadual	29
3. Conclusões e Recomendações	53
4. Notas metodológicas e pesquisas realizadas	58
5. Referências	61

# Introdução

A educação e a forma como as escolas são estruturadas têm avançado nos últimos anos. As tendências internacionais, como a globalização, o uso de tecnologia nas escolas, a digitalização e o aumento da importância do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, impulsionaram um movimento de transição no modelo educacional nas últimas décadas. A recente pandemia de Covid-19 também contribuiu para a aceleração de algumas dessas tendências e evidenciou a necessidade urgente de modernizar os sistemas tradicionais de ensino. Nesse contexto, o domínio do inglês como língua global capaz de conectar pessoas e culturas e, além do mais, ser uma habilidade altamente valorizada no mercado de trabalho torna o ensino de qualidade do idioma algo fundamental para os sistemas educacionais.

No caso do Brasil, o ensino do inglês vem ganhando maior importância nos últimos anos, principalmente com a inclusão da disciplina como obrigatória no ensino médio (a partir do 6<sup>a</sup> ano) em todas as escolas públicas e privadas. Há, portanto, uma janela de oportunidade para melhorar o ensino de inglês na educação brasileira e uma chance de modernizar a forma como a escola está estruturada no país. No Brasil estão em andamento reformas significativas, tais como a reforma curricular proposta pela nova *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e pelo *Novo Ensino Médio*, que têm potencial de serem os primeiros passos para garantir um ensino de inglês mais eficaz para os alunos brasileiros.

O presente relatório tem como objetivo apresentar um panorama do ensino de inglês no Brasil, examinando as principais políticas nacionais que regulam e informam o aprendizado da língua inglesa e como elas foram implementadas. Além disso, o estudo visa exemplificar como o ensino de inglês é orientado do nível nacional ao nível estadual e municipal, analisando particularmente os estados de Minas Gerais e Mato Grosso. Os estudos de caso nesses dois estados examinam as políticas estaduais relacionadas ao inglês, com foco particular nos professores e suas carreiras, desde a formação até a rotina de trabalho e as práticas pedagógicas em sala de aula.

O relatório está dividido em três seções principais. A primeira é sobre políticas e programas de inglês em nível nacional e avalia os esforços feitos para apoiar o ensino de qualidade. A segunda seção trata tanto das políticas estaduais como as municipais, especialmente as relativas aos professores, em Minas Gerais e Mato Grosso, especificamente. Esta aborda as políticas estaduais e sua implementação, bem como a análise dos resultados de pesquisas realizadas tanto com universidades de formação de professores quanto com professores em ambos os estados.

Com base em uma análise aprofundada desses dois estados brasileiros e nos resultados dos questionários realizados com universidades e com professores, este relatório oferece um conjunto de recomendações para melhorar o ensino de inglês nesses dois estados, que também podem ser aplicadas em outros estados ou entidades federais no Brasil. O objetivo é consolidar essas recomendações em proposições viáveis e significativas, tendo em vista o objetivo final de melhorar o ensino de inglês no Brasil por meio de uma educação de melhor qualidade, conduzida por professores qualificados.

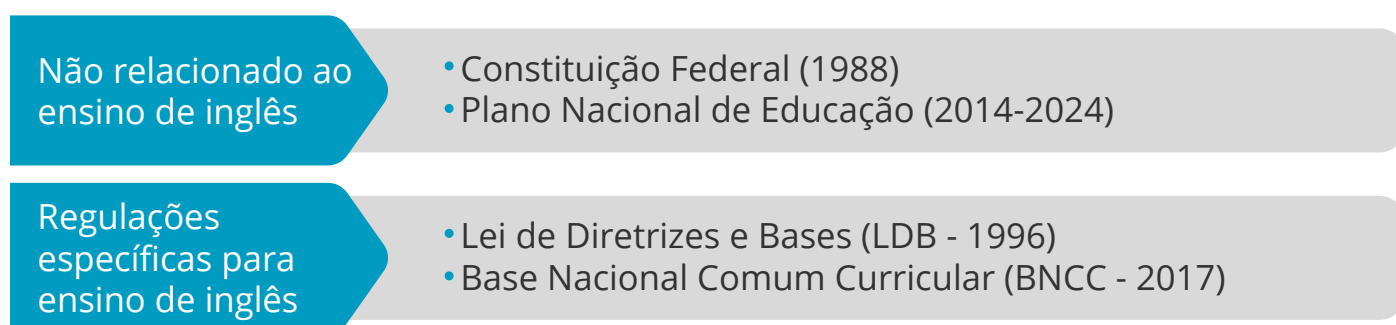
# 1. Políticas e programas de língua inglesa: Esforços para apoiar o ensino de inglês de qualidade em nível nacional

## 1.1 A base legal para o ensino de inglês no Brasil

O sistema educacional no Brasil segue um modelo altamente descentralizado, no qual os governos nacional, estadual e municipal têm grande autonomia para definir suas políticas e seus programas educacionais. Como um país federal, os sistemas educacionais estaduais e municipais seguem as diretrizes e instruções introduzidas por leis e outros regulamentos em nível nacional. Entretanto, os programas educacionais podem ser adaptados, personalizados e projetados com diferentes abordagens específicas. O ensino nacional de inglês no Brasil passou a ser regulamentado por lei em 2017, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para entender o arcabouço legal que enraíza o ensino de inglês no Brasil, é necessário detalhar as regulamentações que o afetam direta e indiretamente. Os principais documentos nacionais que regulamentam a educação no Brasil em nível nacional são a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017). No entanto, apenas os dois últimos regulam explicitamente o ensino do inglês, conforme indicado na figura abaixo.

### Principal Marco Legal da Educação no Brasil



A Constituição Federal (1988) estabelece que todo cidadão tem o direito de acesso à educação, tanto o ensino fundamental quanto o médio deve ser providenciado a todos desde os 4 até os 17 anos (Art. 205). No entanto, a Constituição não menciona detalhes sobre a oferta de aprendizagem de línguas estrangeiras. Em nível nacional, além da Constituição brasileira, a lei do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece as prioridades educacionais do Brasil entre 2014 e 2024. O PNE apresenta um conjunto de objetivos para o país, divididos em vinte metas com especificidades estratégicas. Embora o PNE trate de questões transversais, como a melhoria da formação de professores, não estabelece diretrizes específicas para o inglês ou qualquer outra disciplina. Em vez disso, serve como um plano geral que orienta as ações dos entes federais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) regulamenta elementos mais específicos relacionados às políticas e práticas educacionais, inicialmente foi instituída em 1996, e posteriormente modificada várias vezes de acordo com novas regulamentações aprovadas no país. O objetivo da LDB é

definir os papéis do governo federal, dos estados e dos municípios e suas responsabilidades na oferta de educacional no Brasil. Modificações em 2017 tornaram obrigatório o ensino de inglês pela primeira vez, do 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental (anos finais) até o 3<sup>a</sup> ano do ensino médio. Segundo a LDB, o currículo em todos os níveis de ensino deve ter como referencial norteador a BNCC, que pode ser adaptada para acomodar as características regionais. A lei também estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir obrigatoriamente o ensino de inglês e, além disso, como opcional o de outras línguas estrangeiras.

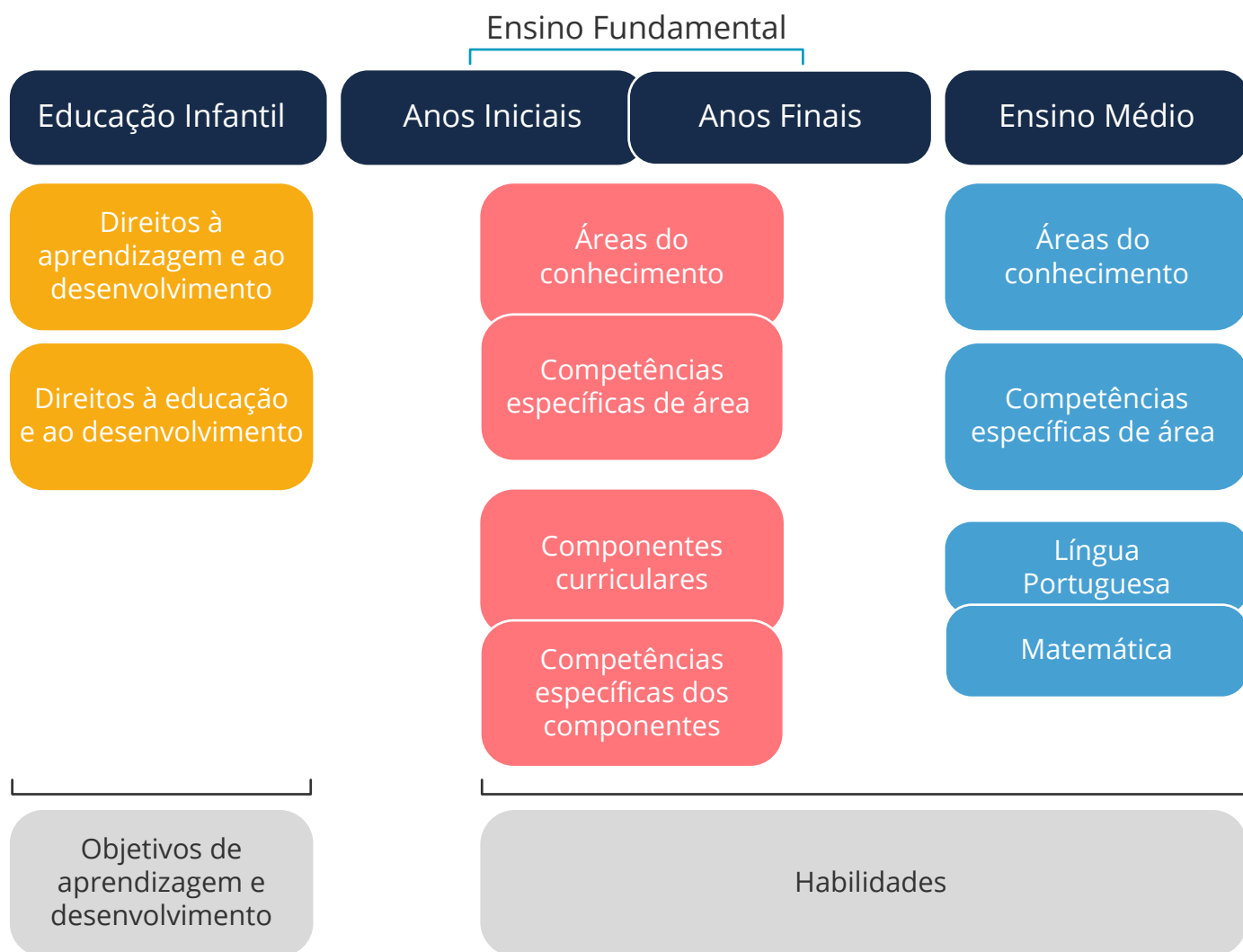
As modificações mais recentes na LDB ocorreram com a aprovação da BNCC no Brasil, em 2017 para o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio. A aprovação da BNCC representa uma das mais importantes reformas educacionais recentes no país, pois apoia a equidade ao estabelecer requisitos mínimos universais de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de sua origem ou do tipo de escola.

A BNCC é o documento que orienta todos os programas estaduais e municipais no Brasil e detalha pela primeira vez os requisitos de língua inglesa do 6<sup>a</sup> ano até o final do ensino médio. O processo de aprovação da reforma curricular teve início em 2013. Após anos de discussão e diversas reversões que incluíram um processo participativo da comunidade educativa, foi aprovada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular para a educação e cuidados da primeira infância até os Anos Finais do ensino fundamental (0-14 anos), e, posteriormente, em 2018 foram aprovados os padrões para o ensino médio (14-17 anos).

A BNCC é o documento de referência nacional ao qual todos os entes estaduais e municipais precisam ancorar seus currículos e programas pedagógicos. A estrutura curricular reúne as habilidades e competências que todos os alunos devem dominar em cada nível educacional. Para a educação e cuidados na primeira infância, detalha o direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento, bem como as experiências que ela deve adquirir durante seus primeiros anos. No ensino fundamental e médio são detalhadas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, incluindo suas competências específicas.

Por último, para o ensino médio, a BNCC especifica as áreas de conhecimento e seus componentes específicos. Nesse nível, após o cumprimento da parte padrão essencial de 1800 horas, estabelecida pela BNCC, as escolas têm flexibilidade para implementar diferentes “itinerários formativos”, que são cursos flexíveis que os alunos podem selecionar com base em seus interesses e objetivos profissionais. As únicas disciplinas obrigatórias para os três anos do ensino médio que todos os alunos devem frequentar, independentemente do seu percurso formativo, são português e matemática. No entanto, as escolas têm a possibilidade de construir, por exemplo, um percurso de formação completo que inclua inglês e ofereça diferentes tipos de abordagens à aprendizagem da língua. A figura abaixo sintetiza os componentes pedagógicos da BNCC.

## Organização pedagógica da BNCC



Com a homologação curricular proposta pelas reformas da BNCC, estados e municípios são obrigados a alinhar seus programas de formação de professores (tanto iniciais quanto continuados) e materiais pedagógicos, além de adequar as avaliações para medir as competências propostas pela BNCC. A Base pretende promover a coerência interna entre as políticas pedagógicas em todo o território nacional e aprimorar o sistema de governança dentro do modelo educacional descentralizado do Brasil.

Dada a sua importância na estruturação do currículo e alinhamento dos programas pedagógicos no país, muitos esforços nacionais e estaduais têm sido realizados no Brasil desde 2017 para garantir a implementação dos padrões em todas as escolas. Estados e municípios adaptaram seus currículos e programas, incluindo o ensino de inglês. Antes da BNCC, não havia clareza em nível nacional sobre a possibilidade e como ensinar uma língua estrangeira nas escolas. Agora, o inglês é obrigatório a partir do 6<sup>a</sup> ano, e a aprovação da BNCC representa o reconhecimento do inglês como requisito para o desenvolvimento do país, além de ser a língua internacional mais importante.

## 1.2 Padrões e objetivos para proficiência em inglês

De acordo com a BNCC, aprender inglês permite que os alunos se engajem e participem de um mundo globalizado e plural. Permite que eles desenvolvam uma mentalidade crítica e exerçam seus direitos de cidadania, ampliando as possibilidades de interação e mobilidade. Nesse sentido, a BNCC esboça três implicações críticas para o currículo de inglês. O primeiro é o caráter globalizado do inglês, em que os conceitos de língua, território e cultura são reconsiderados, uma vez que os anglófonos não são mais encontrados apenas em países onde o inglês é a língua oficial. A segunda implicação diz respeito à ampliação da definição de letramento, trazendo o conceito de “multiletramentos” para o currículo brasileiro à medida que os alunos ampliam seus conhecimentos linguísticos, e o inglês se torna um bem simbólico para os brasileiros se expressarem em uma língua diferente. Por fim, a terceira decorrência diz respeito às diferentes abordagens de ensino, o que implica abraçar a cultura e as tradições da língua, não apenas os padrões gramaticais formais, rompendo com aspectos relacionados à “correção”, “exatidão” e “proficiência”.

Tomando essas implicações como a espinha dorsal para a construção da BNCC em relação ao inglês, o documento define cinco eixos: ouvir, falar, ler, escrever e a interculturalidade, que estão intrinsecamente ligados a situações de aprendizagem e práticas sociais. Para traduzir esses eixos em competências concretas, a BNCC lista as habilidades específicas a serem desenvolvidas em inglês dentro de cada pilar. As quais são posteriormente definidas e customizadas por estados e municípios, com planos de estudo detalhados para cada ano, a partir do 6º ano, abrangendo os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano). O documento para o ensino fundamental é muito mais detalhado do que para o ensino médio, de acordo com a reforma do ensino médio no Brasil, que permite mais flexibilidade sobre como os alunos podem desenvolver diferentes competências e habilidades. A figura abaixo é um exemplo das competências elencadas no 9º ano na dimensão escrita.

### Exemplo das habilidades para o 9º ano na dimensão escrita, segundo a BNCC

*Detalha as práticas de produção de textos em inglês relacionados ao cotidiano dos alunos.*

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de escrita	Argumentação	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Persuasão	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/ colega	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Para o ensino médio, a BNCC inclui o inglês como parte das diretrizes curriculares de linguagens e suas tecnologias, que além incluem português, artes e educação física. Ao contrário das diretrizes curriculares que a BNCC oferece para o ensino fundamental, a seção do ensino médio não detalha as habilidades específicas para cada disciplina. Em vez disso, descreve sete competências gerais e as habilidades que os alunos devem dominar para obter essas competências para a seção de linguagens e suas tecnologias como um todo. A figura a seguir mostra um exemplo de competência de conhecimento específico e tarefas descritivas no ensino médio.

### Competência específica 4 na área de linguagem - BNCC para Ensino Médio

*Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.*

#### Habilidades

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

No ensino médio, é importante considerar que a BNCC faz parte de uma reforma mais ampla realizada pelo governo brasileiro desde 2017. Essa reestruturação do Novo Ensino Médio visa melhorar a qualidade da educação e o engajamento dos alunos. A modernização enfatiza as demandas do mercado de trabalho, vinculando a educação ao mercado laboral. Como parte da reforma, o Brasil desenvolveu a BNCC para o ensino médio com esse foco, razão pela qual foi aprovada um ano depois do restante do documento em 2018. Os principais pilares da reforma são:

**1. Flexibilização curricular:** A BNCC está no centro da reforma e visa modernizar o currículo, que, com 13 disciplinas diferentes, estava sobrecarregado e fortemente focado em exames. A nova BNCC propõe itinerários formativos flexíveis, reduzindo as disciplinas obrigatórias apenas a português e matemática que serão lecionadas durante os três anos do ensino médio. As outras disciplinas, como o inglês, são obrigatórias para a parte padrão do currículo (carga horária total de 1.800 horas) e não necessariamente estão incluídas nos itinerários flexíveis (carga horária total de 1.200 horas). Nesse sentido, as escolas são livres para incluir ou não o inglês em seus percursos oferecidos. Em termos práticos, o inglês poderia ser reduzido à parte comum da BNCC ou poderia ter grande destaque em determinadas escolas. Dependerá da sua escolha de oferta em relação ao itinerário flexível.

É importante mencionar que as escolas precisam construir seus percursos com base em cinco áreas do conhecimento: (1) linguagens e suas tecnologias, (2) matemática



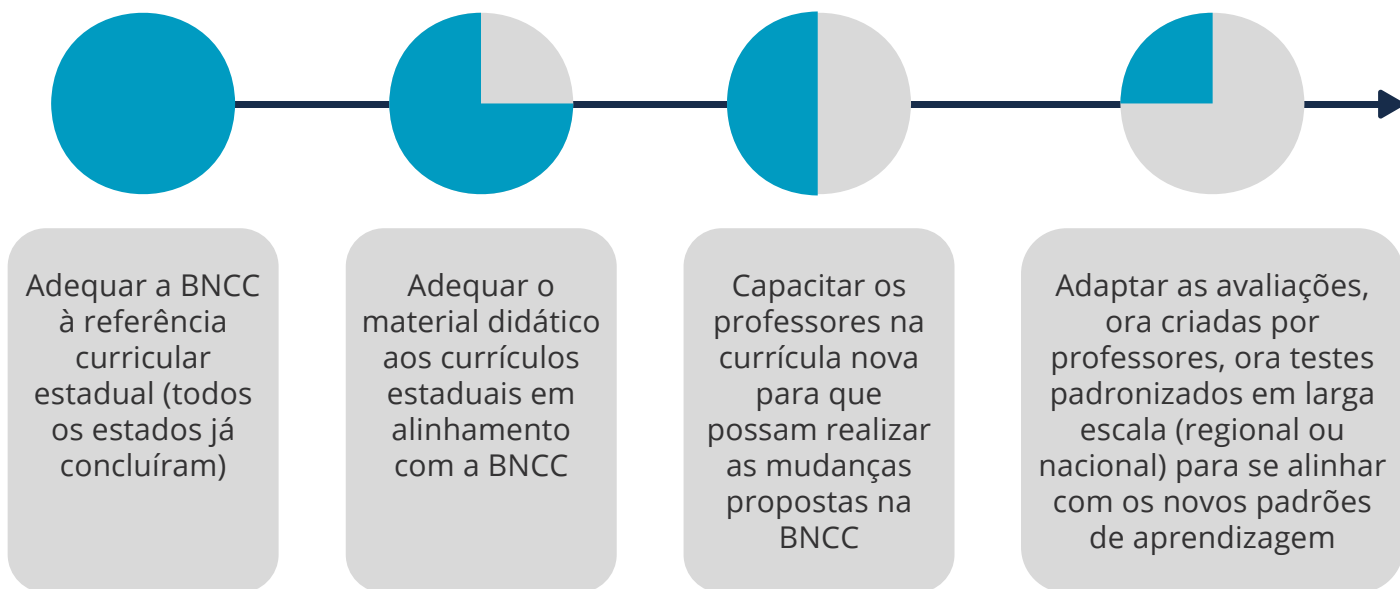
e suas tecnologias, (3) ciências da natureza e suas tecnologias, (4) ciências humanas e sociais aplicadas e (5) formação técnica profissional. Assim, estados e municípios têm liberdade para desenvolver seus itinerários, seja seguindo as cinco áreas clássicas do conhecimento ou combinando-as para criar um novo itinerário híbrido, que pode incluir o inglês como uma das disciplinas centrais. De acordo com a disponibilidade destes percursos, os alunos podem escolher de acordo com a sua preferência.

**2. Escolaridade em tempo integral:** Por meio do novo modelo do ensino médio, o Brasil pretende universalizar a escolaridade em tempo integral, passando de 800 horas anuais em 2018 para pelo menos 1.000 horas em 2022 e 1.400 horas nos próximos anos<sup>1</sup>.

**3. Abordagem transversal:** O novo modelo do ensino médio busca oferecer uma educação holística para os alunos, focada não apenas no conteúdo, mas também no desenvolvimento de habilidades comportamentais. Para tal, as escolas devem oferecer unidades curriculares centradas no desenvolvimento dos “projetos de vida” dos alunos e competências transversais de apoio ao emprego, a par do aconselhamento de carreira. Além disso, todas as escolas devem oferecer pelo menos uma formação técnica profissional.

Desde 2018, atores estaduais e municipais vêm se preparando para implementar o novo modelo de ensino médio. Os estados têm liderado esforços por meio de vários programas e iniciativas, tanto em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) quanto por conta própria. Dentre as adaptações necessárias para a plena implantação desse novo modelo escolar, os estados devem:

### Passos para a implantação do Novo Modelo do Ensino Médio em relação à BNCC



Os Estados foram os protagonistas dessa reforma e lideraram as atividades necessárias nos últimos anos para garantir a implementação da BNCC nas salas de aula. As adaptações dos currículos básicos foram concluídas para todos em julho de 2022, e muitos começaram a construir os *itinerários formativos* para implementação em 2022/23. Os estados vêm aumentando gradativamente a jornada escolar, adicionando novas disciplinas eletivas e o

<sup>1</sup>O cronograma específico para atingir 1.400 horas varia de estado para estado.

componente “projetos de vida” da BNCC a seus currículos para iniciar a implementação de uma abordagem acadêmica transversal.

A implementação não foi isenta de desafios, principalmente relacionados à pandemia de Covid-19, durante a qual as escolas brasileiras ficaram fechadas por quase dois anos e o ensino a distância foi adotado em todo o país. Isso retardou o processo de adaptação, além de introduzir diversas complicações logísticas e pedagógicas. Entre outras questões, havia acesso limitado a equipamentos e conectividade em muitas escolas com poucos recursos, remanejamento de professores e ajustes contratuais, uma vez que muitos educadores têm contratos de curto prazo e as designações de áreas disciplinares são determinadas em nível nacional, sem considerar as particularidades e necessidades de cada estado.

Mesmo em um contexto desafiador, fica claro que o Brasil fez progressos significativos ao aprovar um currículo novo e flexível para escolas de ensino médio e tornar o inglês obrigatório como parte padrão do currículo. No entanto, ainda são necessários grandes esforços para garantir a boa implementação dessa reforma, que a pandemia e as dificuldades de coordenação entre os níveis nacional e estadual já arrefrescam.

### 1.3 Medindo a proficiência do inglês no Brasil

O Brasil conta com um sistema nacional de avaliação desde a década de 1990, que foi ampliado e aprimorado para criar o atual quadro de avaliação, denominado *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) que é um sistema de avaliações em larga escala realizado a cada dois anos para medir o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros dos 2º, 5º, 9º e 12º anos. Os resultados da educação na primeira infância também são medidos, mas em vez de se concentrar nos resultados da aprendizagem, a avaliação analisa a distribuição de recursos, infraestrutura e gestão.

O objetivo do sistema de avaliação é fornecer um diagnóstico dos resultados de aprendizagem da educação básica brasileira e identificar fatores que possam impactar o desempenho de aprendizagem dos alunos. Os resultados das avaliações, juntamente com outros indicadores, como níveis de aprovação e abandono escolar, são utilizados para calcular o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB). Atualmente, o SAEB avalia matemática, português, ciências da natureza e ciências humanas, mas não avalia inglês.

O *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) está revisando gradativamente o quadro de avaliação das provas do SAEB de acordo com a BNCC. Já adaptou as provas do 9º ano para ciências da natureza e humanas e as provas do 2º ano para português e matemática. As demais ainda não foram atualizadas, e o principal desafio é a adaptação das provas para os anos do ensino médio.

As últimas provas do SAEB foram aplicadas em 2021. Uma série de mudanças estão previstas até 2026, que compreendem: i) ampliar a cobertura de unicamente esses anos específicos para todos os alunos a partir do 2º ano, ii) aumentar a frequência até que seja realizada anualmente, iii) ampliar a extensão para incluir todas as escolas particulares e todas as disciplinas e iv) mudar o formato para um teste digital de resposta adaptativa que será personalizado para cada aluno. No entanto, apesar dos planos ambiciosos do Ministério da

Educação, poucas ações foram tomadas. Embora o Inep tenha manifestado a intenção de ampliar o conteúdo curricular e a abrangência do exame até 2026, não há um cronograma específico ou previsão de quando (ou se) o inglês será incluído.

Outro exame nacional de grande porte no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia toda a trajetória educacional dos alunos e é utilizado pela maioria das universidades como exame de ingresso. O Enem é aplicado anualmente a todos os alunos que concluem o ensino médio e qualquer pessoa que já tenha concluído o ensino fundamental e queira se inscrever em uma universidade brasileira. Muitas universidades portuguesas também o aceitam como um exame válido de admissão. E Enem é realizado durante dois dias. Os participantes fazem testes em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, totalizando 180 questões de múltipla escolha distribuídas igualmente em cada seção.

Os participantes também escrevem uma redação, que requer o desenvolvimento e a argumentação de uma tese em resposta a um problema específico. Para a seção de linguagem e suas tecnologias, o Enem aborda questões sobre língua portuguesa, literatura, educação física, artes e língua estrangeira. Os participantes podem escolher entre inglês ou espanhol como língua estrangeira, e as perguntas são focadas principalmente na compreensão de leitura. As amostras de texto em inglês costumam ter diversos formatos, como música, reportagem, trecho de livro, história em quadrinhos etc.<sup>2</sup>. A figura a seguir mostra um exemplo de pergunta de inglês do Enem 2021.

### Exemplo de exame de inglês do ENEM 2021

*We are now a nation obsessed with the cult of celebrity. Celebrities have replaced the classic notion of the hero. But instead of being respected for talent, courage or intelligence, it is money, style and image the deciding factors in what commands respect. Image is everything. Their image is painstakingly constructed by a multitude of different image consultants to carve out the most profitable celebrity they can. Then society is right behind them, believing in everything that celebrity believes in. Companies know that they now have some kind of connection with the celebrity and that some of their perceived happiness will now be passed onto the consumer. So to look at it one way, the cult of celebrity is really nothing more than a sophisticated marketing scheme. Celebrities though cannot be blamed for all negative aspects of society. In reality society is to blame. We are the people who seemed to have lost the ability to think for ourselves. I suppose it's easier to be told what to think, rather than challenging what we are told. The reason we are swamped by celebrity is because there is a demand for it.*

O texto, que aborda questões referentes ao tema do culto à celebridade, tem o objetivo de

- A) destacar os méritos das celebridades.
- B) criticar o consumismo das celebridades.
- C) ressaltar a necessidade de reflexão dos fãs.
- D) culpar as celebridades pela obsessão dos fãs.
- E) valorizar o marketing pessoal das celebridades.

<sup>2</sup>As questões de inglês do ENEM não estão alinhadas a um nível de competência específico no QECR. Em vez disso, o teste avalia as competências em língua estrangeira com foco na compreensão e interpretação de textos e no uso dessas habilidades para ampliar o acesso ao conhecimento e à informação.

É importante observar que, embora o Brasil tenha declarado que o ensino de inglês seja uma prioridade, a disciplina nunca foi incluída nas avaliações nacionais (exceto pela seção opcional de inglês no Enem). Mesmo que haja planos de incluí-lo no SAEB, não há um cronograma claro para que isso ocorra. No nível estadual, as provas em larga escala seguem a mesma estrutura: avaliam apenas português e matemática. De fato, 25 dos 27 estados do Brasil possuem testes para verificar o desempenho do aluno nessas disciplinas<sup>3</sup>. Nenhum deles examina o inglês especificamente. Isso significa que a avaliação da proficiência em inglês dos alunos brasileiros é feita exclusivamente no nível escolar, por meio de provas muitas vezes elaboradas e corrigidas pelos mesmos professores.

Não há orientação ou instruções para criar avaliações em nível escolar para o nível nacional. Isso significa que os professores têm total autonomia para preparar suas provas, contando apenas com as instruções e orientações dos diretores ou supervisores da escola. Nesse contexto, e considerando a natureza descentralizada e federal do sistema educacional brasileiro, é difícil garantir um nível de qualidade padronizado nas provas de inglês no país. Isso reforça a urgência de desenvolver, adaptar, atualizar e alinhar as avaliações de acordo com as competências e habilidades esperadas para as diferentes etapas da educação básica e incluir novas áreas do conhecimento, como o inglês. Essa mudança abre a possibilidade de modernizar o sistema de avaliação no Brasil e alinhá-lo às melhores práticas e indicadores internacionais (OCDE, 2021).

#### 1.4 Políticas nacionais para o ensino de inglês no Brasil

Além do arcabouço legal e das reformas que respaldam o ensino e a avaliação do inglês no Brasil, vale a pena mencionar algumas políticas e programas nacionais. No nível federal, não existe uma política específica para o ensino de inglês no país, porém são encontrados programas mais amplos que afetam indiretamente os professores de inglês e os materiais didáticos utilizados para o ensino de língua inglesa. Assim, a ausência de um programa específico cria uma lacuna que é preenchida por organizações não governamentais e da sociedade civil, como o British Council ou outras instituições que atuam em nível nacional. Os programas federais e não governamentais listados na figura a seguir abordam o ensino de inglês de uma forma ou de outra.

#### Políticas Nacionais Relacionadas ao Ensino de Inglês

##### Programas nacionais do Governo Federal

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
- Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem)

##### Outras iniciativas de organizações da sociedade civil

- Skills for Prosperity Brazil and Observatory for English Learning - 2020
- English at BNCC - 2018

<sup>3</sup>Os únicos estados que não possuem avaliações próprias são Roraima e Santa Catarina.

O maior e mais estabelecido programa de desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos no Brasil é o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que desde 2011 inclui materiais em inglês em seu acervo. O PNLD é regulamentado pelo Ministério da Educação e é responsável pelo fornecimento e distribuição de materiais didáticos em âmbito nacional. Oferece acesso gratuito a livros didáticos a todas as escolas públicas estaduais e municipais do país. Para participar, as escolas devem selecionar e solicitar oficialmente os livros que desejam em uma lista de títulos pré-aprovados. Atualmente, o Brasil está em processo de adaptação desse programa, porém como o funcionamento é em ciclos alternados, os materiais são comprados a cada quatro anos para um segmento diferente da educação básica (ou seja, PNLD 2022 é para a educação infantil, PNLD 2023 é para os anos iniciais do ensino fundamental, PNLD 2024 é para os anos finais do ensino fundamental e o PNLD 2025 é para o ensino médio), nem todos os materiais foram adaptados ou atualizados para a BNCC ainda.

Assim como nas demais disciplinas, a lista de livros didáticos de língua inglesa é pré-selecionada pelo Ministério da Educação. Vários editores são escolhidos para inclusão após um processo de licitação competitivo. Nesse sentido, os materiais disponibilizados pelo MEC são diversos, uma vez que existem vários manuais pré-aprovados à escolha. Como as escolas fazem suas escolhas diretamente do Ministério por meio do PNLD, muitas vezes há casos em que escolas de um mesmo estado podem adotar livros didáticos diferentes para o ensino de inglês na mesma série. Uma das críticas ao modelo de distribuição centralizada de materiais instrucionais no Brasil é a resultante incongruência entre a autonomia estadual e municipal no desenvolvimento de suas políticas educacionais e na adaptação dos currículos nacionais aos contextos locais quando os materiais instrucionais não são contextualizados da mesma forma. Este problema é particularmente marcante no ensino médio, uma vez que, com a reforma curricular, este tem um desenho mais flexível. Existe uma multiplicidade de materiais que poderiam ser adotados, mas que não necessariamente são contemplados no PNLD.

O *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio* (ProNem), embora não esteja diretamente relacionado ao ensino de inglês, oferece assistência técnica e financeira aos estados para planejar e conduzir a implementação curricular e o desenvolvimento profissional de professores e dirigentes escolares. Seguindo orientação do Ministério da Educação, os estados precisaram criar seus planos de implementação para receber recursos federais para apoiar o novo currículo do ensino médio. A partir de 2019, os estados também identificaram e implantaram o modelo em escolas-piloto e, a partir de 2020, adaptaram seus cursos de formação de professores. A pandemia prejudicou essas atividades e o programa agora está atrasado.

Embora o ProNem não promova diretamente a melhoria do ensino de inglês no Brasil, ele contribui indiretamente, fornecendo recursos para treinamento de professores e outras atividades que afetam os docentes de inglês. Dado esse contexto, em que não há uma política nacional de inglês no país, o apoio do setor público aos professores e instrutores de língua inglesa ainda é limitado. Nesse vácuo, as organizações da sociedade civil desempenham um papel essencial na tentativa de organizar e ajudar os estados e municípios a implementarem as diretrizes traçadas na BNCC e nos currículos estaduais ou municipais de inglês.

Duas iniciativas se destacam nacionalmente, o *English in the BNCC* (2018), liderado pelo *British Council*, e o *Reference Center for Integrated English* (Centro de Referências em Educação Integral) e o *Skills for Prosperity Program*, ambos coordenados por meio do *Observatory for*

*English Learning* (2020), liderado pelo Governo do Reino Unido e pelo British Council em parceria com organizações da sociedade civil brasileira.

A iniciativa *English in the BNCC* foi desenvolvida para apoiar equipes técnicas e professores na implementação do currículo de inglês alinhado à BNCC. Composto por sete artigos e seis vídeos, o material foi elaborado em duas oficinas, que reuniram cerca de 20 especialistas em grade curricular de vários estados brasileiros. A plataforma visa simplificar a BNCC para professores de inglês, explicando os principais conceitos utilizados no documento e apresentando um panorama das diversas realidades do ensino de língua inglesa no país.

Dentro da plataforma, o livro online “Caminhos para o Inglês na BNCC” convida os professores a refletirem e responderem questões como “Como o ensino de inglês pode contribuir para o desenvolvimento das dez principais competências listadas na BNCC?”. Também incentiva os dirigentes escolares e professores a refletir e se preparar para melhorar o ensino de inglês nas escolas, dando-lhes orientações e dicas para planejar aulas e usar materiais didáticos. Além disso, esclarece o papel dos supervisores e dirigentes escolares no aprendizado do inglês.

Complementando essa iniciativa, há o Programa *Skills for Prosperity* no Brasil, um fundo de cooperação do governo britânico coordenado por meio do *Observatory for English Learning*. Esta plataforma on-line reúne conteúdo e dados para contribuir com o ensino de inglês. Por meio da plataforma, os professores podem participar de debates, compartilhar ideias e experiências e disseminar boas práticas em todo o país.

O objetivo do Observatório também é apoiar a tomada de decisões e políticas públicas baseadas em evidências, promovendo o uso de dados e compilando e publicando as estatísticas nacionais mais importantes sobre o ensino de inglês. O Observatório também está produzindo um curso nacional de proficiência em inglês para permitir o autodesenvolvimento e a autonomia dos professores, aprimorando suas habilidades técnicas e pedagógicas. Por fim, a plataforma também compartilha materiais pedagógicos e de referência que oferecem orientações aos docentes sobre atividades e outros recursos de aprendizagem para uso em sala de aula.

Iniciativas de atores não governamentais são importantes para impulsionar o ensino de inglês no Brasil. O país ainda não possui um plano ou política nacional de língua inglesa para departamentos de estado ou escolas com relação à melhoria da proficiência em inglês de professores e alunos. As iniciativas federais e os incentivos para desenvolver as políticas nos níveis estaduais e municipais deveriam ser mais voltados para a formação integral do cidadão, para isso é particularmente importante um novo modelo de escola que tenha em consideração a modernização do mercado de trabalho. Por último, mas não menos importante, é relevante reconhecer que o Brasil deu passos significativos, tornando o inglês obrigatório conforme estabelecido na BNCC. Infelizmente, esses esforços são insuficientes, tendo em vista que a adaptação das diretrizes curriculares nacionais ainda não está concluída e que não há um exame ou padrão nacional de inglês para avaliar a proficiência dos alunos.

## 2. Levando o inglês para a sala de aula: esforços do estado para melhorar a qualidade do inglês em Minas Gerais e Mato Grosso

Esta parte do relatório examina como o ensino de inglês é implementado em dois estados brasileiros, Minas Gerais (MG) e Mato Grosso (MT). Esses estados foram selecionados para representar a diversidade do sistema educacional brasileiro por causa de seus esforços recentes para desenvolver práticas inovadoras no ensino de língua inglesa.

Minas Gerais é o quarto estado mais extenso da federação brasileira e o segundo mais populoso, com mais de 21 milhões de habitantes, o equivalente a 10% da população total<sup>4</sup>. Também é a terceira maior economia do país, com PIB de R\$ 682 bilhões em 2019<sup>5</sup>. No entanto, é um estado muito diverso, com níveis socioeconômicos muito diferentes entre seus 853 municípios. Ocupou o 9º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre todos os estados (com índice de 0,73)<sup>6</sup>. O tamanho e a importância de MG também se traduzem na educação. O estado conta com 11.995 escolas, mais de 2,7 milhões de alunos e 176 mil professores, dos quais 79 mil são professores de inglês<sup>7</sup>.

Mato Grosso é o terceiro maior estado do Brasil, mas isso não se traduz em densidade populacional. O estado está entre os menos populosos, o 21º entre 27, com 2,8 milhões de habitantes distribuídos em 141 municípios<sup>8</sup>. Economicamente, MT é a 13ª economia entre os estados brasileiros, com um PIB de 142 bilhões de reais em 2019<sup>9</sup>. É também um estado bastante diverso, ocupando a 11ª posição em relação ao seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,72<sup>10</sup>. O sistema educacional mato-grossense é bem menor que o mineiro, com 2.257 escolas, 576 mil alunos e 35.818 professores, dos quais 19.267 são professores de inglês<sup>11</sup>.

Dado o contexto dos estados, a primeira parte desta sessão fornecerá uma breve visão geral do sistema educacional em cada estado; a segunda analisará as políticas e programas centrais para melhorar o ensino do inglês. Por fim, a terceira parte oferece uma análise do corpo docente de inglês e dos cursos de formação inicial por meio dos resultados de uma pesquisa aplicada a professores e universidades de ambos os estados (ver nota metodológica para informações completas sobre o processo de pesquisa e levantamento).

### 2.1. Panorama dos sistemas de ensino em Minas Gerais e Mato Grosso

O Brasil é um sistema federal e, dada a sua estrutura descentralizada, os atores estaduais e municipais têm grande poder e autonomia para decidir suas políticas educacionais. De acordo com o arcabouço legal (já mencionado anteriormente), a oferta educacional é de responsabilidade dos estados e municípios. Ao mesmo tempo, o governo federal tem a responsabilidade de coordenar a oferta e a qualidade da educação. As leis não estabelecem um modelo rígido para a rede estadual e municipal. Ainda assim, descrevem que, preferencialmente, a educação infantil, pré-escolar e fundamental deve ser de responsabilidade dos municípios,

<sup>4</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cidades e Estados 2022.

<sup>5</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Produto Interno Bruto - PIB.

<sup>6</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cidades e Estados 2022.

<sup>7</sup>QEdu, com base no Censo da Educação Básica do Brasil em 2021.

<sup>8</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cidades e Estados 2022.

<sup>9</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Produto Interno Bruto - PIB.

<sup>10</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cidades e Estados 2022.

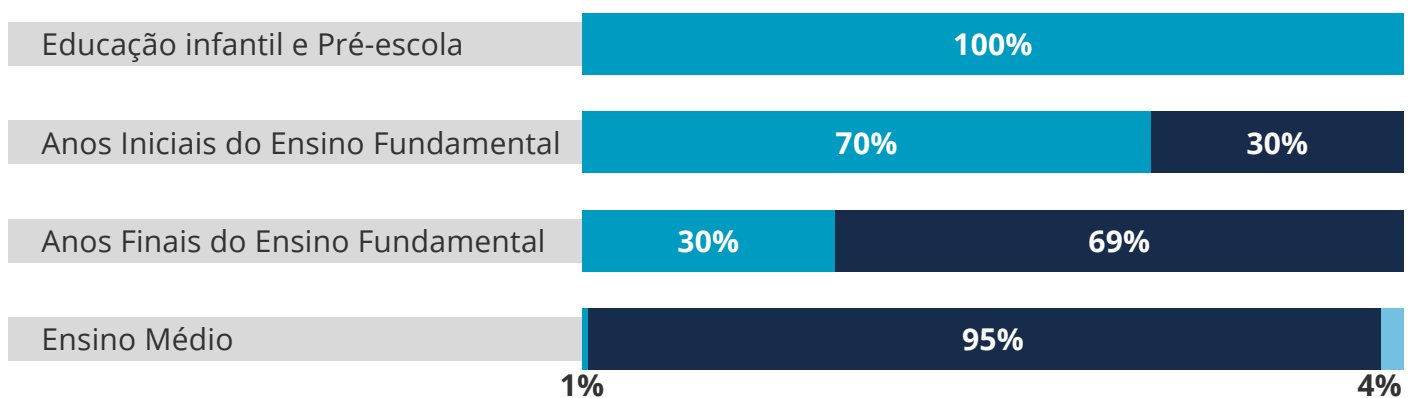
<sup>11</sup>QEdu, com base no Censo da Educação Básica do Brasil em 2021.

enquanto o ensino fundamental e o ensino médio devem, idealmente, ser de responsabilidade dos estados.

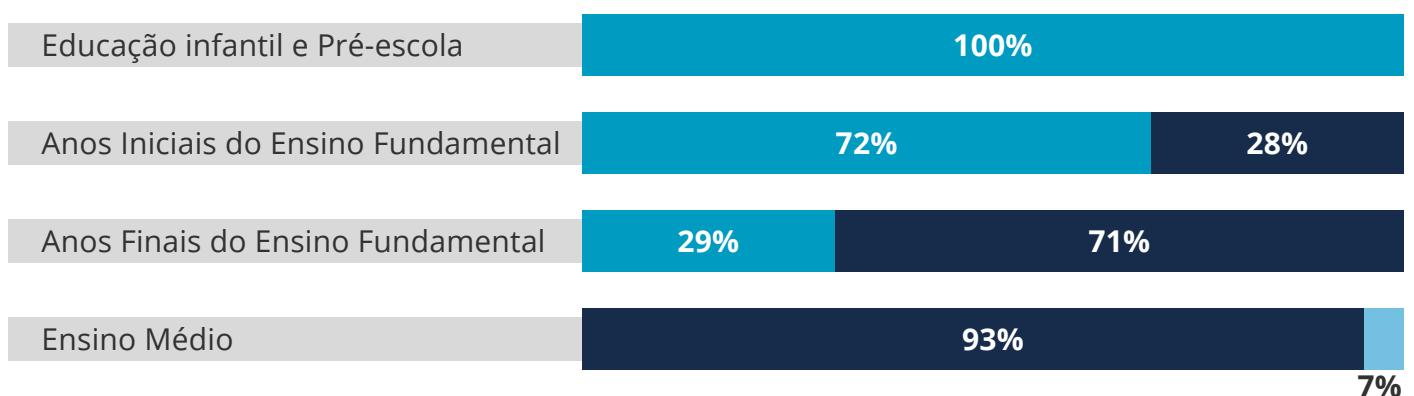
Apesar dos esforços recentes para esclarecer os papéis e responsabilidades dos atores municipais, estaduais e federais, ainda há uma área não definida em relação à divisão dos níveis de educação não só entre os diferentes atores estaduais, mas também os municipais<sup>12</sup>. Portanto, cada estado tem a prerrogativa de decidir se oferecerá apenas os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (ou seja, deixando todo o ensino infantil e os anos iniciais do fundamental para os municípios) ou se oferecerá outros níveis de ensino<sup>13</sup>. Em Minas Gerais e Mato Grosso, ambos os estados concentram sua oferta educacional nos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, um terço das escolas públicas estaduais oferece os anos iniciais do fundamental, ainda que esse nível seja principalmente de responsabilidade dos municípios. A figura a seguir mostra a distribuição dos níveis de escolaridade nos dois estados com base nas entidades gestoras.

### Distribuição das matrículas nas escolas públicas

#### MINAS GERAIS



#### MATO GROSSO



■ Municipal
 ■ Estadual
 ■ Governo Federal

<sup>12</sup>Em março de 2022, o legislativo brasileiro aprovou um projeto de lei sobre o *Sistema Nacional de Educação (SNE)*, que busca esclarecer as responsabilidades dos entes estaduais e municipais nos sistemas educacionais.

<sup>13</sup>Mesmo quando os estados administram algumas escolas fora do ensino médio, não é oferecida a cobertura universal, e os municípios ainda são responsáveis por parte da cobertura da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.



Os alunos das escolas estaduais em todos os níveis de ensino representam menos da metade da população total matriculada. Em Minas Gerais, há 1,9 milhões de alunos matriculados nas escolas estaduais, o equivalente a 42,8% do total de alunos. Em Mato Grosso, há 361,5 mil alunos matriculados nas escolas estaduais ou 42,5% do total de matrículas. Os professores que atuam em escolas estaduais também são representativos considerando todos os professores que atuam em todas as instituições de ensino dos estados. Em Minas Gerais, são 86,1 mil professores (equivalente a 39,1% do total), enquanto em Mato Grosso, são 18,3 mil (equivalente a 46,6%)<sup>14</sup> (ver tabela abaixo). Muitas vezes os professores trabalham em mais de uma escola, como em escolas municipais e estaduais ao mesmo tempo ou em escolas particulares e estaduais.

### Participação de professores e alunos em escolas públicas

	MATO GROSSO		MINAS GERAIS	
	Número	% do total	Número	% do total
Estudantes	361,500	42,5%	1,900	42,8%
Professores	18,300	46,6%	86,100	39,1%
Escolas	767	28,4%	3,600	22,5%

Minas Gerais e Mato Grosso são estados com altos níveis de desigualdade socioeconômica. MG tem população maior que MT e, conseqüentemente, mais municípios, diretorias regionais de educação e escolas, o que aumenta a complexidade da gestão do sistema educacional. No entanto, Mato Grosso tem uma população mais diversificada racialmente, incluindo várias etnias indígenas que vivem em locais muito remotos e rurais e que possuem escolas diferenciadas, como as chamadas *escolas do campo*.

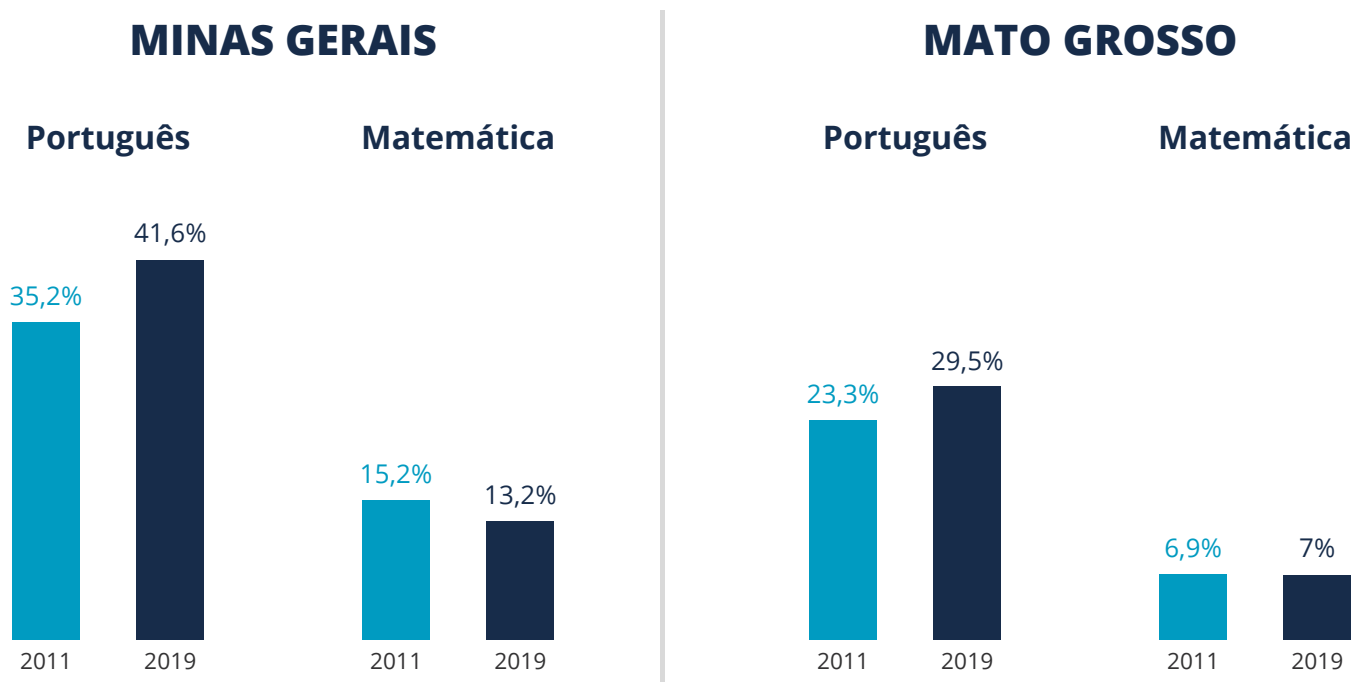
Apesar dessas complexidades únicas, ambos os estados têm feito esforços significativos para expandir a cobertura educacional, matriculando e mantendo os alunos na escola, bem como trabalhando para melhorar a qualidade da educação. Isso se reflete na melhoria de indicadores como frequência escolar, taxas de matrícula e conclusão e nos resultados de aprendizagem medidos em nível nacional. No *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*<sup>15</sup>, que sintetiza os resultados da avaliação nacional em larga escala, SAEB, ambos os estados melhoraram seus resultados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Infelizmente, o IDEB avalia apenas o desempenho dos alunos em português e matemática, mas não inclui informações sobre outras disciplinas, como inglês.

Embora os resultados de aprendizagem tenham melhorado e ambos os estados tenham subido seu desempenho no IDEB, quando o rendimento do aluno é medido em relação aos níveis de aprendizagem esperados, ainda há uma grande lacuna, com as discrepâncias mais

<sup>15</sup>O IDEB é calculado multiplicando-se a taxa de aprovação (expressa em percentual) no SAEB pela nota média do SAEB (padronizada em uma escala de 1 a 10). Por exemplo, se 90% dos alunos de um estado foram aprovados no SAEB e sua nota média (em uma escala de 1 a 10) foi 7, o IDEB seria calculado como  $0,9 \times 7 = 6,3$ .

consideráveis no ensino médio. Como afirmado nas sessões anteriores, o SAEB ainda não avalia inglês, mas os resultados de desempenho em português e matemática ilustram a necessidade urgente de investir em políticas públicas para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. A figura a seguir mostra o percentual de alunos do ensino médio que apresentaram nível de aprendizagem adequado ao ano nas provas de Português e Matemática do SAEB, comparando 2011 e 2019. Nas duas disciplinas, menos da metade atingem o referencial de desempenho, e em Matemática, as taxas de aprovação são particularmente preocupantes. Além disso, em ambos os estados, as notas dos alunos na seção de Matemática do SAEB permaneceram estagnadas na última década, um desafio crítico para os dois estados.

### % de alunos com níveis adequados de aprendizagem no ensino médio



Diante dessa realidade, ainda há muito trabalho a ser feito para melhorar os resultados de aprendizagem e aumentar a equidade em ambos os sistemas. A implementação da BNCC é uma das medidas mais importantes para suprir essas lacunas, nas quais o ensino de inglês ganhou maior importância. No nível subnacional, os estados têm feito esforços para desenvolver políticas relacionadas à implementação da BNCC e melhorar o ensino de língua inglesa. A seção a seguir detalhará essas políticas e como foram implementadas.

### 2.2 Principais políticas e programas em Minas Gerais e Mato Grosso voltados para o ensino de inglês.

Como dito anteriormente, a BNCC é o documento mais importante para orientar os esforços estaduais para fornecer ensino de inglês e melhorar os resultados de aprendizagem e Minas Gerais e Mato Grosso têm trabalhado para adaptar e adotar com sucesso as novas diretrizes curriculares ao contexto dos estados. Embora essa transição esteja acontecendo em todos os estados da federação brasileira e em todos os anos e disciplinas, importantes políticas desenvolvidas pelo estado estão relacionadas ao ensino de inglês.

Embora a implementação dessas políticas enfrente dificuldades, já existem algumas indicações de que o inglês está ganhando mais atenção do ponto de vista estadual. Os próximos meses e anos serão um teste importante de até que ponto as autoridades estaduais, em coordenação com o Ministério Federal da Educação e os líderes municipais, podem efetivamente implementar essas mudanças ambiciosas. Para entender como Minas Gerais e Mato Grosso têm trabalhado para promover o ensino de inglês, em primeiro lugar, é necessário examinar as regulamentações a respeito. Como no nível nacional, ambos os estados ainda não possuem uma lei específica que regule o ensino de inglês. Em vez disso, a política sobre o ensino de língua inglesa nos estados limita-se principalmente à adaptação às diretrizes e reformas nacionais, como a BNCC e o novo modelo de ensino médio.

### **Adaptação da BNCC ao currículo estadual**

Em todos os estados brasileiros, a adaptação dos novos currículos baseados na BNCC seguiu as mesmas etapas gerais: (1) Foi formada uma comissão de especialistas em currículos para adaptar a BNCC no nível estadual; (2) o documento curricular adaptado foi então submetido a um processo de consulta pública onde a comunidade educativa pode partilhar comentários e *feedback*; (3) finalmente, o documento atualizado foi aprovado pelo conselho estadual de educação.

Em Minas Gerais, o currículo estadual da educação infantil, pré-escola e ensino fundamental foi aprovado em 2020. De acordo com a BNCC, o currículo regional se aplica a todas as escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas. O conselho estadual de educação aprovou o *Currículo Referência de Minas Gerais*, que inclui uma introdução aos direitos da educação, os conceitos usados para desenvolver o currículo, bem como uma seção separada sobre educação infantil e pré-escola. O ensino fundamental e médio é dividido em áreas do conhecimento, incluindo línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.

As habilidades e competências em inglês são definidas na seção de idiomas do 6º ao 9º ano, conforme exigido na BNCC. As habilidades que se espera que os alunos adquiram estão alinhadas com a BNCC. Para o inglês, elas estão organizadas nas seguintes categorias: falar, ler, escrever, conhecimento linguístico e dimensão intercultural. Junto com as áreas, o documento detalha unidades temáticas, conceitos-chave e padrões de aprendizagem (os conhecimentos e habilidades específicos que os alunos devem dominar ao final de uma determinada unidade). A figura a seguir mostra um exemplo dos padrões de aprendizagem que se espera que os alunos do 6º ano dominem na área intercultural ao longo de um ano letivo.

## Habilidades em inglês - Currículo de referência de Minas Gerais - 6º ano

Eixo Organizador	Unidades Temáticas	Conceitos chave	Habilidades
Dimensão Intercultural	A língua inglesa no mundo	Países que têm o inglês como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
	A língua inglesa no cotidiano da sociedade/comunidade	Presença do inglês no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
			(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Assim como em Minas Gerais, o estado de Mato Grosso também adaptou as diretrizes da BNCC para criar um currículo regional alinhado. Em MT, o processo também passou por uma comissão de especialistas que trabalhou nas adequações de competências e habilidades, na consulta pública para permitir o *feedback* da comunidade educativa e, posteriormente, na aprovação do conselho estadual de educação em 2018. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso aplica-se à educação infantil, pré-escolar, fundamental e médio.

Durante o desenvolvimento do Currículo de Referência, o estado de MT produziu o “Processo de Implementação da BNCC em Mato Grosso”, detalhando o processo de implementação e os conceitos introduzidos pela BNCC e, posteriormente, realizou um evento em março de 2019, onde os participantes tiveram a oportunidade de discutir as mudanças necessárias no currículo regional e a adequação das avaliações. Após meses de discussão e aprovação do Currículo de Referência, Mato Grosso criou uma plataforma online específica chamada “BNCC em Mato Grosso” para recepcionar todos os documentos relacionados e orientar as escolas. O site está dividido em duas seções; a primeira centra-se na educação infantil e no ensino fundamental, e a segunda é dedicada exclusivamente ao ensino médio.

Para o ensino médio, quando o inglês foi incluído pela primeira vez no currículo, o documento de referência foi dividido em quatro áreas básicas de conhecimento: línguas, matemática, ciências da natureza e humanas. Em Mato Grosso, porém, além do inglês, o espanhol também está incluído como língua estrangeira no currículo estadual.

Embora o documento curricular inclua uma seção comum sobre línguas estrangeiras, os conhecimentos e habilidades específicos que os alunos devem aprender em inglês e espanhol são tratados separadamente, são descritos em tabelas para cada ano, do 6º ao 9º, e divididos por unidades temáticas, habilidades e conceitos-chave. A estrutura é a mesma para todos os anos, e a figura a seguir mostra alguns exemplos das habilidades esperadas dos alunos do 7º ano.

## Exemplos de habilidades em Inglês - Currículo de referência de Mato Grosso - 7º ano

Unidades Temáticas	Habilidades	Conceitos chave
Interação Discursiva	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.
Gramática	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo.
	(EF07LI20.1MT) Usar o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado) de pessoas em diferentes partes do mundo.	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)

Assim como em Minas Gerais, o novo currículo mato-grossense alinhado à BNCC também detalha algumas ideias metodológicas para os professores de língua estrangeira, como o uso de tecnologias e conteúdos que os alunos conheçam, por exemplo, músicas em inglês ou marcas comerciais bem-conhecidas para explorar assuntos adicionais. Finalmente, detalha a importância de avaliações frequentes para ajudar os professores a examinar os níveis de aprendizagem dos alunos usando métodos como autoavaliação ou correção pelos pares. Além do Currículo de Referência, como parte de uma transformação curricular mais ampla, o estado de Mato Grosso também disponibilizou aos professores “cadernos pedagógicos”, que trazem comentários e sugestões de atividades para introduzir novos conteúdos e desenvolver habilidades dos alunos. A figura a seguir é um exemplo de sugestões pedagógicas oferecidas nas cartilhas voltadas para línguas estrangeiras, especificamente inglês e espanhol.

<sup>16</sup>As escolas indígenas podem escolher, pois não têm como língua materna o português, já que é considerado língua estrangeira.

## Exemplo de sugestão pedagógica em inglês para o 6º ano - Caderno Pedagógico de Línguas Estrangeiras - anos finais do ensino fundamental Mato Grosso

### Conceito chave

Verbo *To Be*; *This-These/That-Those*; adjetivos; *Like* e *dislike*; esportes, profissões

### Atividades sugeridas

**Apresentação:** mostrar um vídeo de uma família, por exemplo de uma série de TV; em seguida, apresentar o vocabulário “membros da família”. **Prática:** explorar as informações relacionadas ao vídeo por meio de perguntas e respostas como “*Who is...?*”. Apresentar o “verbo *To Be*”. Usar uma “atividade de combinação”, lendo fotos dos membros da família com o vocabulário relevante. Trabalhar de forma lúdica através de jogos da memória. A conjugação do verbo *to be* será praticada preenchendo uma “planilha” relacionando o verbo com o vocabulário.

Realizar uma atividade de “Trabalho em duplas”, com perguntas sobre nomes, esportes preferidos e profissões. Os alunos devem entrevistar oralmente seu colega e anotar as respostas. **Produção:** Produzir uma “Árvore Genealógica”, combinando com uma produção oral. Incentivar os alunos a apresentarem suas famílias, explicando suas preferências e profissões. Ao final, os alunos terão que fazer uma atividade de alfabetização digital: produzir um vídeo apresentando sua família. Será visto o nome, idade, país de origem e nacionalidade. A apresentação dos aspectos culturais pode ser feita em língua portuguesa.

### Comentário pedagógico

Fornecer atividades variadas permite que as várias inteligências dos alunos sejam acionadas. O uso de jogos no LEM permite a manifestação do imaginário, por meio de objetos simbólicos intencionalmente dispostos em espaços organizados que, com a parceria do professor, servem de mecanismo para a realização das atividades educativas. Jogos sugeridos: Batata-quente, Passe a banana, jogo de mesa, adivinha, Três em linha.

Embora o ensino de inglês seja incluído como disciplina obrigatória apenas desde os anos finais do ensino fundamental e médio (a partir do 6º ano), em 2022, Mato Grosso tomou uma importante decisão de incluir o inglês desde os anos iniciais do ensino fundamental, atingindo aproximadamente 70.000 alunos matriculados nas escolas estaduais. A exigência é obrigatória para todas as escolas estaduais de ensino fundamental, exceto para as escolas indígenas, que podem optar por seguir essa diretriz<sup>16</sup>. Assim, o estado está incentivando ações que possibilitem o contato precoce dos alunos com o idioma, promovendo aulas de inglês uma vez por semana nas escolas de ensino fundamental. Em contraste, nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, as aulas de inglês são duas vezes por semana.

<sup>16</sup>As escolas indígenas podem escolher, pois não têm como língua materna o português, já que é considerado língua estrangeira.

## Adaptação ao Novo Modelo de Ensino Médio

Em Minas Gerais, foi elaborado um documento curricular complementar para o ensino médio, que segue as diretrizes da Reforma do Ensino Médio. A estrutura do *Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Médio*, aprovado recentemente em 2021, é diferente do currículo utilizado em outros níveis de ensino. Descreve as competências específicas que os alunos devem adquirir no ensino médio, repartidas entre as áreas curriculares nucleares (incluindo Português, Inglês, Educação Física e Artes) e os percursos de formação eletivos que os alunos escolhem, incluindo cursos de formação profissional. É adaptado para ser relevante para contextos de educação não tradicionais, como escolas rurais e/ou indígenas e educação de adultos (conhecida como “educação de jovens e adultos” ou EJA). Finalmente, fornece orientações sobre a formação de professores para implementar o novo currículo e métodos de avaliação e medir o desempenho dos alunos.

Especificamente para o inglês, afirma que as áreas (fala, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural) não devem mais ser ensinadas separadamente, senão integradas. O documento também dá algumas orientações sobre a abordagem pedagógica que os professores de inglês devem adotar, como incorporar conteúdo multimídia e tecnologia em suas aulas, por exemplo, fazendo com que os alunos pesquisem conteúdo em inglês na internet. A imagem a seguir é um exemplo de uma determinada competência (a segunda das sete competências incluídas no currículo de línguas, que inclui o português e o inglês)<sup>17</sup>.

### Habilidade em Inglês - Currículo de referência para o ensino médio de Minas Gerais - Parte Comum

*COMPETÊNCIA 2 Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.*

Habilidade	Unidades Temáticas	Conceitos chave
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Condições de produção, divulgação e recepção dos discursos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês e Português:</li> <li>• Análise de textos escritos e orais.</li> <li>• Estudo da linguagem e suas modificações ao longo da história.</li> <li>• Variedades de linguagem.</li> <li>• Relação entre as escolhas do discurso (lexical, nível de formalidade, postura), os grupos que o utilizam e os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos envolvidos.</li> </ul>

<sup>17</sup>É importante mencionar que nem todas as competências estão relacionadas ao inglês e ao português ao mesmo tempo. Alguns são mais voltados para o inglês do que outros, como no caso do exemplo.

A seção de avaliação fornece orientações gerais e sugestões de boas práticas que se aplicam a todas as áreas de conhecimento, incluindo o inglês. Isso inclui avaliações baseadas em projetos, como pesquisas e projetos interdisciplinares na escola, ou por meio de reflexões ou atividades de autoavaliação, testes orais e escritos, resolução de problemas, apresentações orais persuasivas, projetos digitais ou apresentações individuais e coletivas.

Esses Currículos de Referência estaduais são os documentos mais importantes que as escolas devem seguir ao criar seus planos pedagógicos. Embora existam objetivos de aprendizagem claros e explícitos para o inglês nos currículos gerais do ensino médio, os currículos de referência não incluem nenhuma orientação específica sobre o ensino do inglês para os itinerários formativos. Uma vez que os estados podem criar quantos itinerários quiserem, seja focado em uma área específica (por exemplo, idiomas) ou misturando diferentes áreas (por exemplo, um percurso de formação profissional em inglês), há um número potencialmente infinito de combinações que o estado poderia oferecer.

Atualmente, Minas Gerais está desenvolvendo uma nova via de treinamento dedicada especificamente ao ensino de inglês, o que indica que o estado está levando a sério o aprendizado de línguas estrangeiras ao passar por esse processo de reforma. Está previsto para ser lançado no final de 2022. Embora ainda não seja oferecido em nenhuma escola, esse esforço para criar um caminho específico de aprendizado eletivo de inglês representa o aumento da importância da língua inglesa.

Para a implementação, Minas Gerais elaborou um *Conjunto de Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º Ano em 2022*, que oferece instruções e resume as informações críticas no novo currículo. Embora o documento seja um primeiro passo importante para apoiar professores e dirigentes escolares à medida que se familiarizam com o novo currículo, o design da estrutura não especifica nenhuma instrução precisa sobre como trabalhar com as disciplinas, incluindo o inglês.

Em Mato Grosso, a adaptação ao novo modelo de ensino médio seguiu os mesmos passos de Minas Gerais. O estado desenvolveu um documento curricular separado aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021. A estrutura do *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio* difere dos níveis de ensino específicos. O documento está dividido em áreas de conhecimento em alinhamento com a BNCC. E além das disciplinas comuns da BNCC, o estado incluiu conteúdos curriculares específicos para escolas rurais, *quilombolas* e indígenas e como abordar a educação inclusiva. Para cada área do conhecimento, o documento detalha as habilidades de acordo com as sete competências específicas para a área de idiomas. Alguns estão relacionados a idiomas estrangeiros (inglês ou espanhol), conforme detalhado no exemplo da figura a seguir.



## Exemplos de habilidades para a competência 4 - Currículo de referência para o ensino médio de Mato Grosso - Parte Comum

**COMPETÊNCIA 4:** *Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.*

Habilidade	Conceitos chave/palavras
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialeto</li> <li>• Línguas não oficiais</li> <li>• Manifestações linguísticas</li> <li>• Estrangeirismos</li> <li>• Tribos urbanas e suas manifestações</li> <li>• Textos multissemióticos</li> </ul>
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, compreensão, análise e interpretação</li> <li>• Estratégias de leitura e compreensão de textos</li> <li>• Gêneros discursivos</li> <li>• Análise, interpretação e produção de textos multimodais</li> <li>• Informação no mundo globalizado</li> <li>• Intertextualidade e Cinema</li> <li>• Profissões do século XXI</li> <li>• Produção de textos orais escritos</li> </ul>

O currículo do ensino médio de Mato Grosso detalha os itinerários formativos que os alunos podem escolher, incluindo disciplinas eletivas já aprovadas para serem ofertas pelas escolas (5 no total) e alguns itinerários possíveis com base nas áreas de conhecimento (9 no total). Nenhum deles está relacionado explicitamente ao ensino de inglês, mas três deles mencionam competências em inglês em suas diretrizes curriculares:

- A disciplina optativa de “Mercado Digital e Comunicação”, na qual o aluno deverá ser capaz, por exemplo, de identificar “a presença do inglês em anúncios, como propaganda, pop-ups, delivery etc.”
- O itinerário integrado entre as áreas das ciências humanas e sociais aplicadas e das línguas, denominado “*Empowering Identities*”, em que os alunos deverão ser capazes, por exemplo, de reconhecer “a influência das línguas e dialetos do inglês, espanhol e crioulo na cultura e na sociedade”.
- O itinerário da área da linguagem, denominado “Eu faço a minha própria história”, em que os alunos deverão ser capazes de identificar, por exemplo, “gêneros textuais e discursivos em inglês ou espanhol, e os seus recursos lexicais e morfosintáticos”.

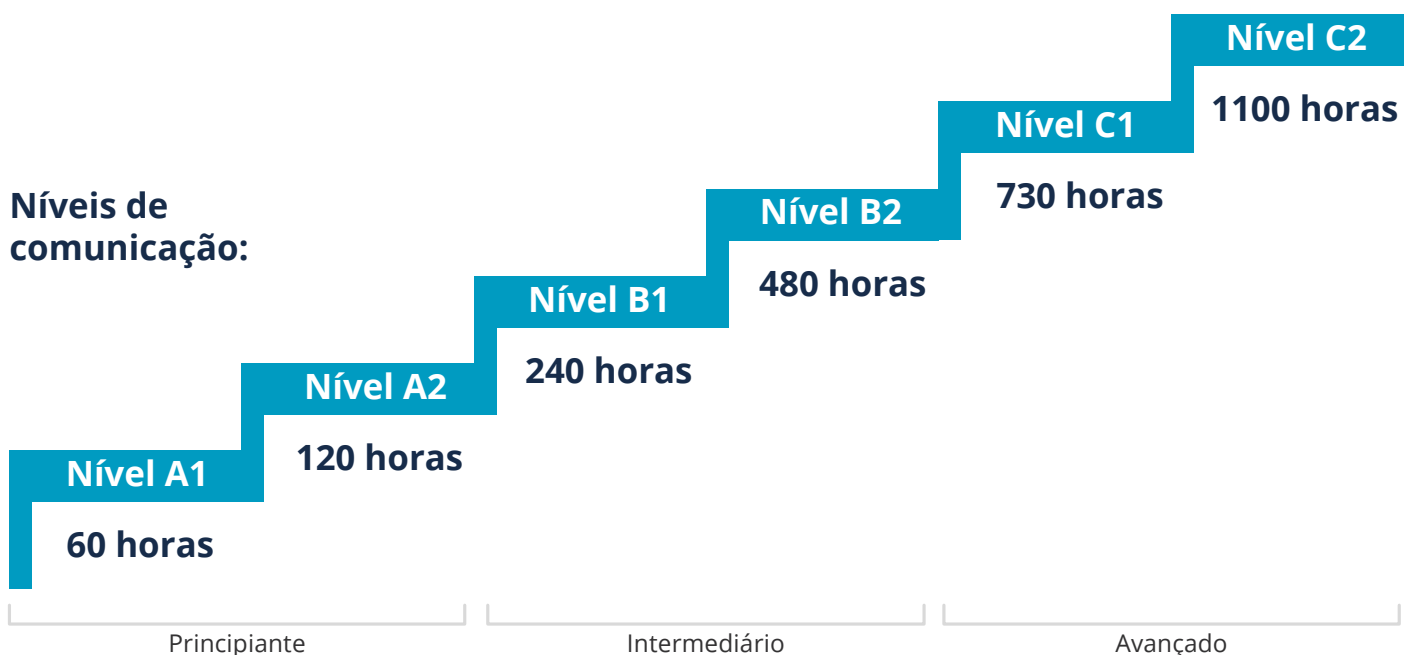
Esse nível de detalhamento do Currículo de Referência para o Ensino Médio em Mato Grosso é positivo para garantir o sucesso de sua adoção nas escolas, que contam com esse documento para orientar a implementação da reforma. MT começou a testar o novo modelo

de ensino médio em 2021 e, depois de receber *feedback* sobre os desafios e possíveis melhorias das escolas participantes, expandiu a implementação ao primeiro ano do ensino médio (10º ano) para todas as escolas do estado em 2022. Apesar dos esforços que o estado fez para valorizar e melhorar o ensino da língua inglesa, os alunos do ensino médio ainda recebem aulas de inglês apenas uma vez por semana, e os alunos dos anos finais do ensino fundamental recebem duas vezes por semana.

O mesmo ocorre em Minas Gerais. O estado promulgou uma resolução em 2022 (SEE Nº 4.657/2021) para regular e especificar as matrizes curriculares que devem ser utilizadas durante o primeiro ano de implementação do novo modelo de ensino médio. Para atingir os requisitos de inglês do currículo básico, as escolas devem oferecer uma aula de inglês de 50 minutos por semana, totalizando 40 aulas por ano, ou 33 horas e 20 minutos de tempo de instrução. Mesmo que se aplique à maioria das disciplinas, essa exposição limitada ao idioma inglês não é suficiente para que os alunos desenvolvam todos os conhecimentos e habilidades necessários.

Isso é particularmente preocupante considerando o número de horas necessárias para um aluno atingir diferentes níveis de proficiência no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). No caso de Minas Gerais e Mato Grosso, com apenas 33 horas e 20 minutos de carga horária por ano, os alunos levariam quase dois anos para atingir o nível A1, mais de três anos e meio para atingir o nível A2 e mais de sete anos para atingir o nível B1, que é o primeiro nível intermediário. Portanto, a carga horária dedicada ao inglês é incompatível com o padrão estabelecido pela BNCC. Os alunos não serão capazes de desenvolver o nível mínimo de proficiência exigido para o nível intermediário. A figura a seguir mostra a necessidade de horas de estudo para alcançar os diferentes níveis.

### Tempo de estudo para atingir diferentes níveis de aprendizagem (CEFR)



Fonte: Diálogo Interamericano, 2020.

## *Iniciativas específicas para melhorar o inglês*

Além dos esforços para implementar o novo modelo de ensino médio, Minas Gerais e Mato Grosso também lideraram outras iniciativas para melhorar o ensino de inglês relacionadas à formação de professores e dar mais oportunidades para as práticas dos alunos. Minas Gerais, por exemplo, lançou recentemente o programa Trilhas de Futuros Educadores 2022, por meio da Resolução Estadual SEE nº 4.697. O programa foi concebido para incentivar o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores e tem os seguintes objetivos:

- formar educadores em temas alinhados à agenda geral de educação definida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais;
- ministrar cursos de qualificação profissional, graduação e pós-graduação;
- reconhecer e valorizar os servidores públicos, oferecendo oportunidades permanentes de capacitação;
- melhorar as competências e habilidades dos funcionários públicos;
- investir em treinamentos mais eficazes;
- contribuir para a promoção dos servidores públicos em suas respectivas carreiras;
- melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas de Minas Gerais.

O programa é oferecido a todos os servidores públicos (excluem-se os professores com contrato temporário), que podem acessar cursos de qualificação profissional (especializações) para aprimoramento de suas práticas pedagógicas ou cursos de graduação ou mestrado por meio de parcerias com diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas. São mais de cem cursos oferecidos a todos os professores, nas mais diversas temáticas, desde o mestrado em “Gestão e Avaliação na Educação Pública” até a especialização em “Neurociências Aplicadas à Educação”. Entre os cursos oferecidos, sete são de especialização em inglês, sejam voltados para o ensino de língua estrangeira na educação básica ou para metodologias de ensino de inglês. Todos eles são cursos à distância oferecidos por instituições privadas, onde o estado arca com o custo da inscrição. Os cursos em inglês são abertos a todos os educadores que queiram participar. No entanto, professores de inglês têm inscrição prioritária caso as vagas sejam limitadas.

Para participar, os professores devem atender a um critério mínimo definido pela Secretaria Estadual de Educação: obter nota igual ou superior a 70% na Avaliação Individual de Desempenho. Em contrapartida, os docentes participantes também devem permanecer na função pública por um período mínimo de três anos após o término do curso e desenvolver um projeto final de pesquisa em uma área ou tema relacionado aos temas prioritários da Secretaria Estadual de Educação. O período de candidatura decorreu de maio a julho e as primeiras coortes começaram em agosto de 2022 em diferentes instituições parceiras de ensino superior.

Além do programa “Caminhos para o Futuro Educador”, o estado também oferece outras formações contínuas para professores por meio da “Escola de Formação de Professores”. A Escola de Formação de Professores funciona como um departamento da Secretaria Estadual de Educação e é responsável por desenvolver cursos para aprimorar a formação profissional dos professores. Os cursos às vezes são realizados em parceria com especialistas ou instituições e geralmente oferecidos por meio de plataformas online como o *Google for Education*. Seu principal objetivo é sempre aprimorar o conhecimento e a prática pedagógica dos professores.

Especificamente para o inglês, a Escola de Formação de Professores desenvolveu um curso para explicar a implementação do novo currículo estadual de inglês, denominado “O componente da língua inglesa no currículo de referência de Minas Gerais”. O curso é online e tem carga horária de 40 horas. A matrícula do curso pode chegar a 5.000 professores (são 79 mil professores de inglês no total) e, para receber o certificado, os professores devem ter nota mínima de 70% no curso. As aulas do curso tiveram início em agosto de 2022 e, de acordo com a grade curricular, são contemplados os seguintes temas: introdução, planejamento, gestão de sala de aula e avaliações. Além deste curso, a Secretaria de Estado de Minas Gerais também oferece algumas atividades presenciais e oficinas relacionadas aos componentes linguísticos do Currículo de Referência, incluindo a participação de professores de inglês.

Por outro lado, Mato Grosso também está implementando um programa específico para melhorar o ensino de inglês no estado. O “Programa Mais Inglês” foi lançado em 2022, em parceria com empresas privadas, com contratos conquistados por meio de licitação pública. O programa visa melhorar o ensino da língua inglesa nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso e estabeleceu quatro objetivos principais:

1. Desenvolver competências e habilidades de leitura em inglês
2. Oferecer inglês nas escolas de anos iniciais do ensino fundamental
3. Oferecer uma plataforma para professores de inglês acessarem conteúdos e desenvolverem sua prática
4. Fornecer uma plataforma para alunos do ensino médio expandirem e aprofundarem seus conhecimentos de inglês

Para atingir esses quatro objetivos, a Secretaria Estadual de Educação criou uma plataforma online para explicar o Programa Mais Inglês por meio de recursos desenvolvidos por empresas terceirizadas, permitindo que alunos e professores tenham acesso a diversos materiais pedagógicos e exercícios. A plataforma possui conteúdos e exercícios divididos por níveis, do ensino fundamental ao ensino médio, e para professores e alunos. Além disso, a plataforma disponibiliza e-books em inglês, vídeos instrutivos, jogos e exemplos de avaliações que podem ser utilizados com os alunos. Os professores também podem fazer cursos na plataforma para aprimorar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Como parte do Programa, Mato Grosso também envia livros em inglês para bibliotecas escolares para incentivar os alunos a ler mais em inglês e estimular os professores a usar os materiais durante as aulas.

Como o programa foi lançado recentemente (início de 2022), Mato Grosso ainda enfrenta dificuldades em engajar professores e alunos para o uso da plataforma. Para superar esses desafios, o Departamento de Educação do Estado designou recentemente um funcionário em tempo integral para ser responsável pelas atividades de inglês em cada Departamento Regional (são 15 no total), inclusive incentivando os professores a se envolverem com o Programa Mais Inglês e orientá-los com dificuldades que possam encontrar na utilização da plataforma ou na preparação de aulas ou exames. Essa dedicação de tempo e recursos representa um esforço substancial do estado para impulsionar o ensino de inglês e deve continuar, juntamente com um monitoramento robusto do programa.

Além do Programa Mais Inglês, o Mato Grosso também oferece cursos de formação contínua de professores para que todos desenvolvam suas práticas pedagógicas e estimulem a adoção de métodos inovadores de ensino. No entanto, não há cursos específicos relacionados ao inglês, e o estado espera suprir essa lacuna com os cursos promovidos por meio do Programa Mais Inglês. É importante avaliar se essa estratégia é suficiente para atender a demanda e determinar se é possível ter um programa estadual específico para professores de língua inglesa. MT também espera desenvolver uma política estadual para o inglês, que possa ajudar a institucionalizar os esforços e conquistas do Programa Mais Inglês e indicar o compromisso do estado com os professores.

A partir da implementação das reformas em ambos os estados e das políticas estaduais desenvolvidas, é possível perceber uma mudança na forma como o ensino de inglês vem sendo tratado em Minas Gerais e Mato Grosso. Atualmente, o inglês passou a ser obrigatório a partir do 6º ano, existem planos para incluí-lo nos itinerários formativos e a formação de professores está evoluindo para contemplar as necessidades específicas dos professores de inglês. Embora esses representem os primeiros passos essenciais, ainda faltam mecanismos políticos críticos para garantir ensino de inglês de alta qualidade para todos os alunos. Mais notavelmente, não há (nem houve) uma avaliação em nível nacional ou estadual para determinar os níveis de proficiência do aluno. Da mesma forma, as diretrizes e requisitos nacionais, estaduais e municipais para se tornar um professor de inglês são escassos. Até agora, as políticas estaduais têm sido geralmente ad hoc e carecem tanto de informações de diagnóstico quanto de durabilidade institucional. É difícil afirmar até que ponto se está respondendo diretamente aos desafios existentes e ajudando a melhorar o ensino de inglês.

Para entender melhor a percepção dos professores sobre essas políticas estaduais e esforços para melhorar o ensino de inglês, a seção a seguir examina os resultados de uma pesquisa realizada com professores nos dois estados e uma pesquisa com universidades que oferecem cursos de formação inicial com foco em inglês.

### ***2.3 Melhorar a formação, a qualidade e o apoio docente em nível estadual***

Esta seção concentra-se nas respostas de uma pesquisa realizada com universidades e professores em Minas Gerais e Mato Grosso. Será apresentada uma panorâmica das perspectivas dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional inicial e contínuo, bem como uma análise dos recursos e métodos pedagógicos que utilizam nas suas aulas. Além de disso, uma pesquisa com coordenadores de curso em universidades que oferecem programas de formação inicial de professores também foi realizada para complementar a perspectiva do professor.

Aqui, é fundamental esclarecer que os cursos de formação inicial para se tornar um professor de inglês no Brasil podem ter características diferentes. Algumas delas são voltadas apenas para o inglês, equivalentes a “Literatura com ênfase em inglês”. Outras poderiam ser focadas em mais de um idioma ao mesmo tempo, equivalente a “Literatura com ênfase em português e inglês”. Portanto, dependendo da escolha, os futuros professores podem estar aptos a lecionar apenas inglês ou português e inglês.

No total, são 18 campi universitários em Mato Grosso (8) e Minas Gerais (10) que oferecem o curso de Letras em inglês e preparam os formados para ingressarem em sala de aula como professores de inglês. Dos 18 cursos, 13 (72%) responderam à pesquisa. Os resultados examinam os principais pontos fortes e fracos dos cursos de formação inicial de professores de inglês.

Para os professores, o questionário foi enviado a todos os professores de inglês dos dois estados, ao qual responderam 1.370 (574 em Minas Gerais e 796 em Mato Grosso). No total, 83% dos respondentes são mulheres, sendo que a maioria possui pós-graduação, seja especialização ou mestrado. A maioria (59%) possui graduação em Letras em Inglês, e 24% em Letras, mas com foco em outras especialidades, como Português ou Espanhol.

## **Análise dos resultados: a perspectiva das universidades**

### *Os futuros professores de inglês raramente precisam demonstrar proficiência no idioma e seu treinamento inicial é fortemente teórico.*

Quanto às características gerais dos treze cursos analisados durante este estudo, a maioria são programas de graduação presenciais, e apenas dois são híbridos, com componentes presenciais e on-line. Eles duram, em média, quatro anos, embora alguns exijam até cinco anos de estudo. Assim, a carga horária varia de acordo com a concepção do curso, de 3.200 a 4.800 horas. A média de alunos é de 185, mas varia muito de acordo com a universidade, sua localização e quando o curso foi criado. O curso mais novo, por exemplo, foi criado em 2020 (enquanto o mais antigo foi criado em 1960) e conta atualmente com 24 alunos matriculados, enquanto outros em universidades de maior destaque podem chegar a 780 alunos matriculados. Minas Gerais geralmente tem mais experiência e um longo histórico em cursos de formação inicial voltados para o inglês do que Mato Grosso.

O principal mecanismo de ingresso utilizado pelas universidades é o Enem, que é aceito por 92% das instituições, seguido de seus exames vestibulares em 15% delas<sup>18</sup>. Mais da metade das universidades (58%) que responderam à pesquisa têm nota mínima como requisito para ingresso. No entanto, nenhum exige que os alunos tenham conhecimento prévio ou demonstrem proficiência específica em inglês para serem aceitos no programa. Esse é um aspecto polêmico, pois a maioria dos cursos (85%) possui disciplinas ministradas em inglês e visa formar especialistas em língua inglesa e não formar educadores<sup>19</sup>. Um dos desafios mais citados pelas universidades é que os alunos que chegam não são proficientes em inglês e é

<sup>18</sup>Algumas universidades aceitam resultados do Enem ou de vestibulares, por isso os percentuais passam de 100%.

<sup>19</sup>No Brasil, os universitários que cursam “pedagogia” formam-se para serem professores dos anos iniciais ensino fundamental (até 5º ano), enquanto os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio se especializam na área específica da disciplina que irão lecionar. Como o ensino de inglês é exigido apenas no currículo dos anos finais do ensino fundamental (a partir do 6º ano), os professores de inglês são especialistas na matéria, não especialistas em educação.

difícil desenvolver competências no idioma durante o período de graduação. Conforme afirma um dos entrevistados:

*“É um desafio desenvolver as [habilidades] linguísticas dos alunos para que eles tenham um bom domínio da língua inglesa, além de [ser] um educador crítico que possa interagir em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.”*

A falta de requisitos mínimos de proficiência em inglês para estudantes universitários ingressantes não é exclusiva do Brasil. Muitos outros países da América Latina também carecem desses padrões, e coordenadores de programas de treinamento de professores expressaram frustrações semelhantes (Stanton & Fiszbein, 2019). De fato, esses desafios falam de um desafio regional mais amplo em relação ao recrutamento e preparação de professores de inglês, precisamente a tensão entre recrutar e treinar professores suficientes para atender à demanda atual e futura e garantir padrões de qualidade para melhorar o ensino de inglês nas escolas.

O estudo também examinou os currículos e projetos pedagógicos dos cursos para entender seu foco e analisar o tipo de formação que os futuros professores de inglês estão recebendo. Nesse sentido, em média, 25% das disciplinas dos cursos são voltadas para técnicas/práticas em inglês. Alguns exemplos de disciplinas ministradas são:

- Literatura inglesa
- Metodologia do Ensino da Língua Inglesa
- Leitura e Produção de Texto
- Estudos linguísticos (que abrange fonética, fonologia, aquisição da linguagem, morfossintaxe e processamento de texto)

Os cursos se concentram fortemente na literatura inglesa e nas competências de leitura, enfatizando diferentes tipos de textos em inglês e literatura clássica e moderna de países de língua inglesa. Disciplinas voltadas para métodos pedagógicos e disciplinas voltadas para a sala de aula não costumam aparecer nos currículos das universidades. As aulas tendem a ter uma estrutura muito teórica, focada mais na teoria do que nas metodologias para ensinar inglês. Um dos poucos componentes práticos dos cursos são os estágios finais, nos quais os alunos geralmente vão para as escolas, aprendendo e auxiliando um professor de inglês em exercício. No entanto, esses estágios não são obrigatórios em todas as universidades, nem estão incluídos como requisito de graduação. Embora 92% dos cursos de formação inicial ofereçam oportunidades de aprendizagem prática extracurricular nas escolas, apenas 67% exigem que os alunos realizem um estágio profissional como componente obrigatório para receber o diploma. Em outras palavras, embora quase todos os alunos possam ter a oportunidade de estar nas escolas e ganhar experiência prática, apenas dois em cada três alunos serão obrigados a participar.

Outro aspecto analisado foi em que medida os programas de formação inicial de

professores de inglês se adaptaram para acompanhar e se alinhar às reformas educacionais nacionais no Brasil, especialmente a BNCC. Nesse caso, mais da metade dos cursos já possui currículos e ofertas alinhados à BNCC. Os principais problemas dessa adequação estão relacionados a várias mudanças recentes na legislação federal que dificultaram a adaptação rápida, juntamente com os atrasos devido à pandemia e à necessidade de preservar a autonomia institucional na concepção dos cursos. Como um entrevistado escreveu:

“

*Embora o currículo da educação básica tenha sido aprimorado com a BNCC e haja pressão para que os cursos de graduação se adequem a ela, é preciso dizer que a BNCC, mesmo tornando obrigatório o ensino da língua inglesa, diminuiu a carga horária de ensino de inglês na educação básica. Isso reduz as oportunidades para alunos de escolas públicas estudarem e praticarem o idioma. Isto também tem impacto nos alunos dos cursos de formação inicial. Os alunos chegam à universidade com pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa. O que pode se tornar ainda mais grave no novo cenário.*

”

*As universidades oferecem oportunidades limitadas para os alunos fortalecerem suas habilidades em inglês por meio de programas de intercâmbio e estudos no exterior, apesar de reconhecerem seu valor.*

Uma maneira de enfrentar o desafio de aumentar rapidamente as habilidades de proficiência em inglês dos alunos durante o programa de graduação é aumentar as oportunidades de participar de programas de intercâmbio acadêmico e de estudos no exterior. Ao viajar para países de língua inglesa, os alunos podem ganhar experiência no mundo real, praticar suas habilidades linguísticas e se envolver em intercâmbio cultural. Infelizmente, em Minas Gerais e Mato Grosso, essas oportunidades ainda são muito limitadas. A maioria das instituições (61%) não oferece oportunidades de intercâmbio internacional de estudantes para países de língua inglesa, e isso é particularmente crítico em Mato Grosso, onde apenas uma instituição (em cinco) oferece esse tipo de oportunidade.

Onde existem, a maioria dos intercâmbios internacionais são regulados por políticas institucionais específicas, as editais, e os alunos geralmente são avaliados e entrevistados para passar no processo de viagem ao exterior. Esse tipo de experiência, embora seja cara, tem o potencial de ser transformadora para alunos genuinamente comprometidos com o ensino de inglês, pois o contato com o idioma e a experiência em outra universidade no exterior podem enriquecer sua formação e conhecimento. As próprias universidades reconhecem a importância de fortalecer esse tipo de oportunidade:





*O principal desafio é deixar claro para o aluno que existe uma dupla titulação em português e inglês e suas respectivas literaturas porque a maioria dos alunos ingressa no curso apenas para se tornar professor de português. Além disso, é um desafio fazer com que os alunos vivam a língua inglesa por meio de práticas fora dos muros da universidade. Em geral, os alunos ainda acreditam no mito de que o inglês só é usado fora do país. Portanto, as universidades devem fomentar práticas de internacionalização, tanto recebendo estudantes estrangeiros [de língua inglesa] quanto enviando estudantes para intercâmbio em países de língua inglesa. Nesse sentido, seria importante estreitar laços com instituições de outros países, como os Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Índia, Austrália, entre outros.*



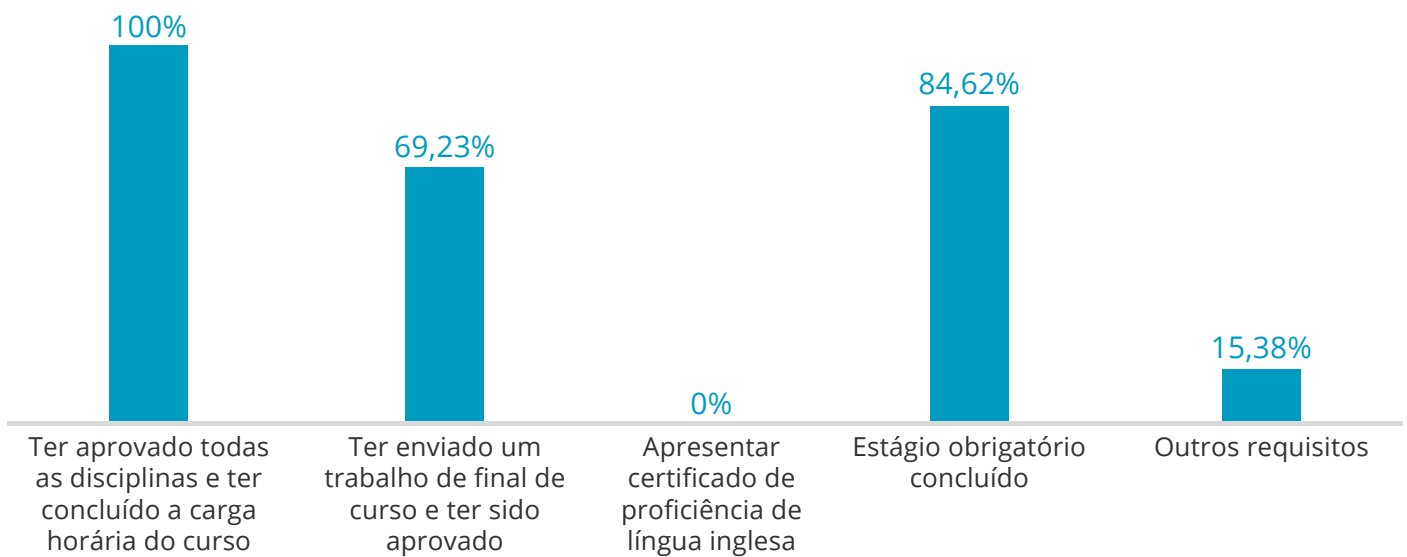
Além dos intercâmbios no exterior, a pesquisa também perguntou sobre oportunidades para os alunos praticarem o inglês diariamente para melhorar a fluência no idioma. Segundo as instituições, os principais espaços para a prática são:

- Interação com outros alunos e professores (por exemplo, uso de materiais audiovisuais durante as aulas, aulas ministradas em inglês, discussões em grupo, etc.)
- Projetos de extensão em parceria com outras instituições (como bolsa Fulbright para estudar no exterior)
- Cursos de idiomas oferecidos por instituições parceiras ou centros de idiomas nas universidades
- Desenvolvimento de atividades extracurriculares como estágios, feiras de inglês, eventos culturais, etc.

***Embora as universidades estabeleçam requisitos de graduação para programas de formação em inglês, elas não incluem certificações de proficiência.***

Mesmo que os alunos tenham a oportunidade de praticar o inglês durante seus estudos, seja formalmente como parte do curso ou por meio de atividades e experiências extracurriculares, sua proficiência em inglês não é medida no final do curso. Nenhuma das 13 universidades que responderam à pesquisa exige certificação de proficiência em inglês como requisito de graduação. Em vez disso, todos exigem que os alunos concluam e sejam aprovados na carga horária exigida. Outras exigências, como a entrega de trabalho de conclusão de curso ou tese, também são frequentes, como mostra a figura a seguir.

## Quais são os requisitos mínimos para se formar em literatura (ênfase em inglês)?



A falta de requisitos de proficiência em inglês para a graduação é particularmente preocupante quando associada ao fato de que também há requisitos limitados para se inscrever nos cursos. Em outras palavras, os alunos podem estudar uma especialização em inglês por quatro ou cinco anos e até se formar sem nunca certificar seu nível de habilidade no idioma.

*Algumas universidades começaram a estabelecer requisitos de proficiência para professores de inglês, um passo importante para garantir um ensino de qualidade*

Embora as universidades não exijam que os alunos apresentem qualquer certificação de proficiência em inglês para se formar, elas geralmente oferecem testes de proficiência para os membros do corpo docente antes que eles possam começar a lecionar, seja como parte do processo de seleção aberto e competitivo ou por meio de um teste especializado. Em todas as universidades públicas que participaram da pesquisa, os docentes são selecionados por meio de processo seletivo aberto e competitivo<sup>20</sup>, e a maioria inclui exames de inglês.

O corpo docente é composto principalmente por instrutores com doutorado ou pelo menos mestrado, com um tamanho em média de 23 professores (cerca de uma proporção aluno-professor de 8:1). Todas as instituições avaliam regularmente seus docentes por meio de uma combinação de mecanismos: comissões de avaliação, avaliações de alunos, avaliações de língua inglesa e/ou projetos pedagógicos específicos.

Como o Ministério da Educação regulamenta as universidades no Brasil e as instituições públicas recebem seu orçamento anual do governo federal, a pesquisa também buscou entender melhor sua relação com o Ministério e suas respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Os coordenadores de curso, em geral, afirmaram ter poucas interações diretas com o MEC. As diretrizes e projetos para os cursos de inglês são estabelecidos em nível superior, geralmente por meio da reitoria da universidade. Como descreveu um dos participantes:

<sup>20</sup>Chamado de concursos, que é um processo seletivo para o preenchimento de um cargo que é concedido em função do mérito em uma prova dos candidatos. Os professores aprovados em concursos costumam ter estabilidade e são considerados servidores públicos federais.

*“ Não há comunicação fluida. Somente através dos projetos de pesquisa. A comunicação está concentrada principalmente no Departamento de Graduação, que cuida de todos os cursos. ”*

Já o relacionamento com as Secretarias Estaduais de Educação varia de acordo com a universidade. Algumas universidades têm um relacionamento muito próximo com os Departamentos, incluindo comunicação frequente e fluida para troca de informações e melhores práticas e organização de estágios e programas de extensão. Outras universidades não têm o mesmo relacionamento próximo. Em vez disso, a comunicação se limita principalmente à transferência de dados necessários e à organização de estágios quando as escolas recebem os alunos. As universidades com relações mais próximas tendem a serem instituições estatais; em outras palavras, operam sob o mesmo guarda-chuva administrativo, levando a mais oportunidades de interação e colaboração. Ainda há espaço para estreitar esse relacionamento com os gestores estaduais de educação de outras universidades, sejam instituições públicas federais ou privadas.

Finalmente, a pesquisa considerou até que ponto as universidades acompanharam os resultados de emprego de seus graduados, principalmente se eles trabalharam como professores de inglês após a conclusão de seus estudos. Nenhuma das universidades possui mecanismos formais para avaliar a empregabilidade de seus formados. Alguns enviaram pesquisas aos graduados ou estão em processo de implementação de um sistema que acompanhará suas carreiras, mas atualmente não há uma imagem clara se os formados seguem carreiras como professores de inglês. Mesmo sem evidências quantitativas, a maioria das instituições apontou que os graduados muitas vezes não se sentem confiantes para ensinar inglês logo após a formatura. Eles geralmente optam por ensinar português (já que muitos cursos dão dupla habilitação para ensinar português ou inglês) ou por ensinar outras línguas mais próximas de sua língua nativa, como o espanhol. No entanto, as universidades compartilham a crença de que esses desafios não estão relacionados aos próprios cursos, que consideram de alta qualidade<sup>21</sup>. Os graduados que decidem se tornar professores de inglês geralmente encontram um emprego rapidamente. Conforme afirma um entrevistado:

*“ Muitos alunos optam por não exercer a profissão docente, mas para aqueles que o fazem, a empregabilidade é razoável. Há um número crescente de escolas de idiomas, escolas bilíngues, e há poucos professores de inglês no mercado. ”*

Diante dos pontos apontados na análise, as universidades costumam perceber um alto nível de comprometimento de seus docentes com a condução das atividades do curso e acreditam na oferta de disciplinas importantes com foco em componentes práticos que permitirão aos alunos tornarem-se professores de inglês.

<sup>21</sup>Como a pesquisa foi concluída por coordenadores de curso em cada universidade, há questões óbvias de viés a serem consideradas na avaliação da qualidade do curso.

Além disso, um aspecto positivo é que muitos oferecem oportunidades extracurriculares para os estudantes praticarem o inglês e melhorarem sua proficiência, tais como feiras, cursos externos, programas de intercâmbio, bolsas de estudo, etc. No entanto, esta não é a realidade para todas as instituições e precisa ser impulsionada se elas quiserem ajudar os estudantes a atingir a proficiência em língua inglesa.

Por outro lado, as universidades sentem-se afetadas pela desvalorização e descrédito das carreiras docentes, o que impede muitos alunos de ingressarem em cursos de formação inicial e permanecer neles. Muitos desistem, seja porque não veem futuro como professores de inglês ou porque precisam trabalhar e conciliar estudos e outros trabalhos. Isso também está relacionado à percepção de que muitos egressos não seguem a carreira docente e buscam outras oportunidades.

Os coordenadores de curso também destacaram a dificuldade em aumentar a proficiência do aluno em inglês durante o curso, uma vez que não possuem os requisitos iniciais para definir um nível básico de competência linguística. Para eles, é muito improvável que os alunos consigam ser totalmente proficientes no idioma, mesmo que ofereçam oportunidades externas para praticar. Isso também está relacionado ao fato de as universidades considerarem mais criterioso manter um número reduzido de docentes ao invés de explorar as possibilidades de desenvolver disciplinas novas e inovadoras a serem incorporadas aos projetos pedagógicos existentes.

Portanto, mesmo que as instituições de formação inicial tenham feito esforços importantes, ainda há espaço para melhorias e ajustes em muitos detalhes dos currículos. É particularmente importante fortalecer o diálogo entre os cursos e a realidade dos professores de inglês nas escolas, para diagnosticar os pontos de alavanca que precisam ser melhorados primeiro. A figura a seguir sintetiza os principais achados e percepções dos cursos universitários avaliados em Minas Gerais e Mato Grosso, destacando seus principais pontos fortes e fracos.

### Forças

- Alto nível de engajamento e comprometimento do corpo docente.
- Disciplinas centradas na língua inglesa, com componentes prático.
- Atividades e projetos externos, como feiras, cursos, intercâmbio, bolsas, etc.
- Parcerias com outras organizações para oferecer mais oportunidades que permitam aos alunos aprofundar seus conhecimentos e proficiência em inglês.

### Fraquezas

- A desvalorização e descrédito da carreira docente no contexto da educação brasileira não contribui para atrair alunos para a carreira.
- Baixa proficiência dos alunos em inglês, que não pode ser alcançada apenas com a prática durante os cursos.
- Tamanho reduzido do corpo docente vis-à-vis a possibilidade de oferta de disciplinas mais optativas e inovadoras.
- Elevado índice de abandono de alunos, que muitas vezes precisam conciliar trabalho e estudos e não se dedicam em tempo integral à licenciatura.

## *Análise dos resultados: a perspectiva dos professores*

Além da pesquisa das universidades, outra pesquisa foi enviada a professores de inglês de escolas públicas de Minas Gerais e Mato Grosso para entender sua experiência e perspectiva sobre diferentes aspectos do ensino de inglês, desde a formação inicial do professor até suas práticas de sala de aula e uso de ferramentas e experiências de aprendizagem, como a tecnologia.

A maior parte dos professores de inglês em ambos os estados é do gênero feminino, possui pelo menos um diploma de graduação ou especialização e leciona nos níveis fundamental e médio. A maioria tem carga horária pesada e frequentemente trabalha em mais de uma escola, conciliando o inglês com o ensino de outras disciplinas, o que é um problema potencial na medida em que é mais difícil melhorar a prática pedagógica quando se leciona mais de uma disciplina em mais de uma escola.

A maioria desses professores possui mais de dez anos de experiência em sala de aula; no entanto, se consideram apenas parcialmente qualificados para ensinar. Este aspecto está particularmente ligado ao fato de que os professores sentem que a sua formação inicial não os preparou bem para os desafios que enfrentam na sala de aula, especialmente a sua capacidade de gerir as atividades da aula e utilizar metodologias de ensino eficazes.

Além disso, os professores parecem insatisfeitos com a formação continuada recebida pelas Secretarias Estaduais de Educação, pois um terço deles afirma que a formação não ajudou a melhorar sua prática pedagógica. Também é notável que a maioria usa o português para se comunicar com seus alunos. Talvez relacionado a isso, grande parte considera que seus alunos têm apenas um nível de proficiência básico e dificuldades em acompanhar o currículo devido à falta de uma base sólida do idioma nos anos anteriores.

Os professores se avaliam como menos preparados para falar e ouvir e se sentem mais confiantes em suas habilidades de escrita. Isso pode refletir como os docentes preparam seus alunos para avaliações que focam apenas em habilidades de compreensão de leitura, como o Enem. Ou pode também refletir as dificuldades que enfrentam em liderar uma classe com mais de 30 alunos em média, com uma composição altamente heterogênea em relação aos níveis de inglês dos alunos. Seja qual for o motivo, percebe-se que os professores de inglês têm lutado para ministrar aulas de qualidade, com alta carga horária, turmas expressivas e heterogêneas, sentindo-se despreparados para a função.

Este estudo apresentou várias ações de governos nacionais, estaduais e municipais para melhorar a qualidade do ensino de inglês no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais e Mato Grosso. No entanto, na perspectiva dos professores, fica claro que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que os alunos concluam sua trajetória escolar proficientes na língua inglesa. Os esforços atuais são essenciais e necessários, mas não suficientes para melhorar a qualidade dos professores de inglês em geral. A qualidade do educador é um fator crítico para melhorar os resultados do aprendizado de inglês dos alunos, e a verdadeira transformação provavelmente exigirá esforços de reforma significativos.

*Os professores de inglês costumam ter uma carga horária pesada, às vezes ensinando outras disciplinas para cumprir as horas contratadas.*

Ainda que a maioria dos professores tenha formação em Letras com foco específico em inglês, dois desafios relacionados à alocação inadequada e/ou ineficiente ocorrem nas redes estaduais de ensino. A primeira refere-se a instrutores que não são professores de inglês certificados e não receberam treinamento para essa função, mas estão ensinando inglês para cumprir as horas necessárias para a carga horária contratada. A segunda questão diz respeito aos professores de inglês que ensinam outras disciplinas pelo mesmo motivo (cumprimento de horas contratadas). Ambas as situações são indesejáveis, pois os docentes são designados para ensinar disciplinas diferentes daquelas que possuem formação e conhecimento adequados para ministrar.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que 5% dos entrevistados não são professores de inglês formalmente, mas estão ensinando inglês para completar sua carga horária. Esses professores geralmente são formados para ensinar Português, Ciências Sociais ou História. Embora não seja o ideal, os resultados da pesquisa indicam que esse não é um problema crítico ou generalizado<sup>22</sup>. A segunda situação é mais preocupante, pois 47% dos professores de inglês responderam que também lecionam outras disciplinas, embora o inglês seja a disciplina principal em termos de carga horária para a maioria deles (77%). Outras disciplinas ministradas por professores de língua inglesa variam muito e incluem português, artes, eletivas (como projetos de vida, comunicação etc.), geografia, história e ensino religioso.

Esta atribuição ineficiente de funções e responsabilidades docentes é preocupante do ponto de vista pedagógico, bem como o seu potencial impacto na carga horária e na motivação dos professores, que muitas vezes recorrem a esta alternativa para cumprir os seus horários e, assim, garantir o cumprimento das suas obrigações contratuais. O seguinte depoimento de um respondente da pesquisa que não é professor de inglês contratado, mas dá aulas de inglês, ajuda a iluminar o impacto que essa situação pode ter sobre os alunos:

*“ Não domino a língua inglesa, na verdade só gosto muito, e como minha carga horária não é totalmente preenchida por todas as turmas da minha disciplina, também faço aulas de inglês para complementar. ”*

Outro detalhe que merece atenção é que a maioria dos docentes que responderam à pesquisa possui vínculo temporário com as Secretarias Estaduais de Educação, que é o contratante dos professores nas escolas estaduais. Isso é particularmente verdadeiro para Mato Grosso (75% dos entrevistados têm esse tipo de contrato). Os contratos temporários para professores no Brasil não duram mais de dois anos e, geralmente, as carreiras estabelecidas para servidores públicos estaduais não são válidas para esse tipo de contrato.

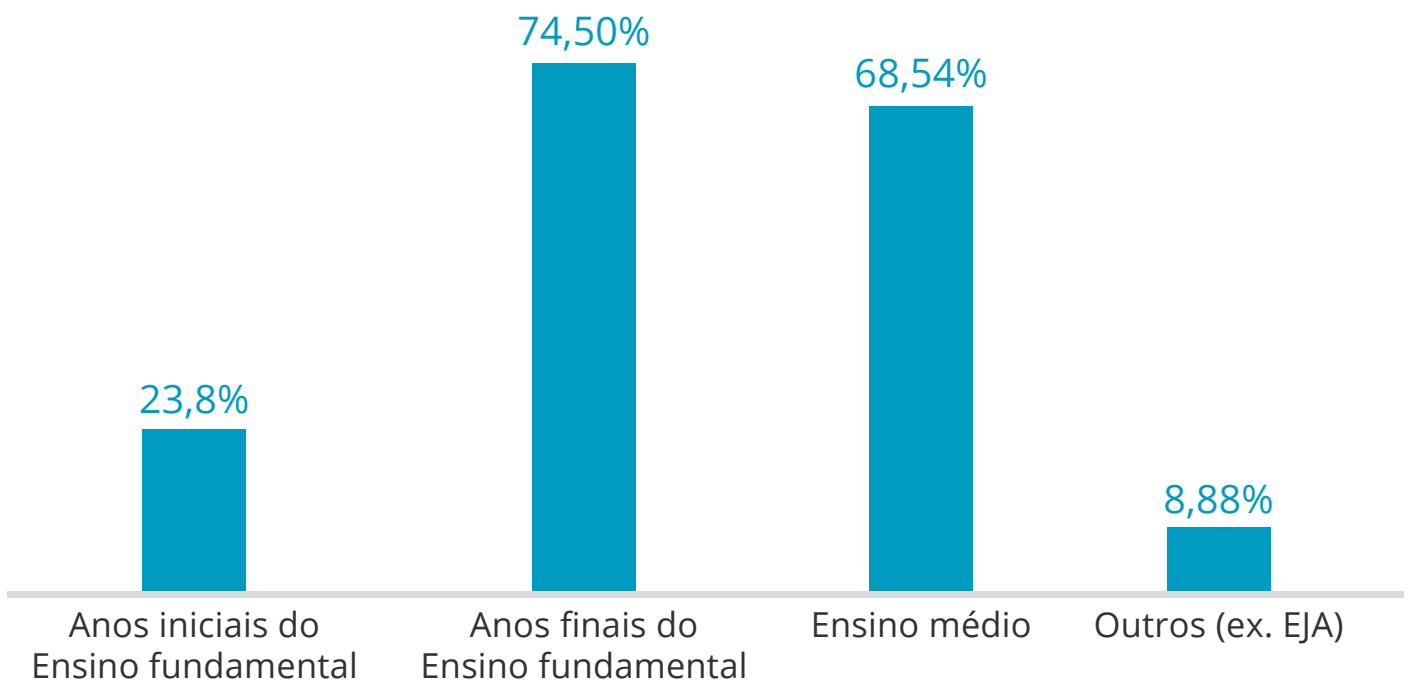
<sup>22</sup>Esses números não significam necessariamente que não haja um problema maior com professores certificados em outras áreas de ensino de inglês. Como a pesquisa foi elaborada para ser enviada a “professores de inglês”, existe a possibilidade de instrutores que de fato ministram aulas de inglês, mas não são certificados em inglês, não a tenham recebido.

Por isso, esses contratos costumam ser considerados mais precários do que os contratos fixos. Outro argumento contra o grande contingente de professores com contratos temporários está relacionado ao vínculo dos educadores com a escola (ou escolas) em que lecionam. Com um contrato relativamente curto, é mais difícil que os vínculos estabelecidos sejam duradouros com a escola e com os alunos. Claro, o contrato temporário pode ser renovado, mas não há garantia de que o professor será transferido para a mesma escola. O depoimento a seguir ajuda a ilustrar essa preocupação:

*Acredito que a rotatividade de profissionais e a mudança por contratos temporários impede a criação de planos de ensino de curto, médio e longo prazos. Também impossibilita a reflexão sobre a evolução da prática de ensino e aprendizagem devido à instabilidade da maioria dos professores.*

Em relação ao nível de ensino em que esses professores atuam, a maioria leciona nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, muitas vezes simultaneamente. A minoria que ministra nos anos iniciais do ensino fundamental está exclusivamente no Mato Grosso, já que o estado adotou recentemente a política de incluir o inglês em todo o currículo do ensino fundamental. A figura a seguir mostra a distribuição dos professores entre os níveis de ensino<sup>23</sup>.

### Em que anos você ensina inglês? Marque todas as caixas que correspondem à sua resposta

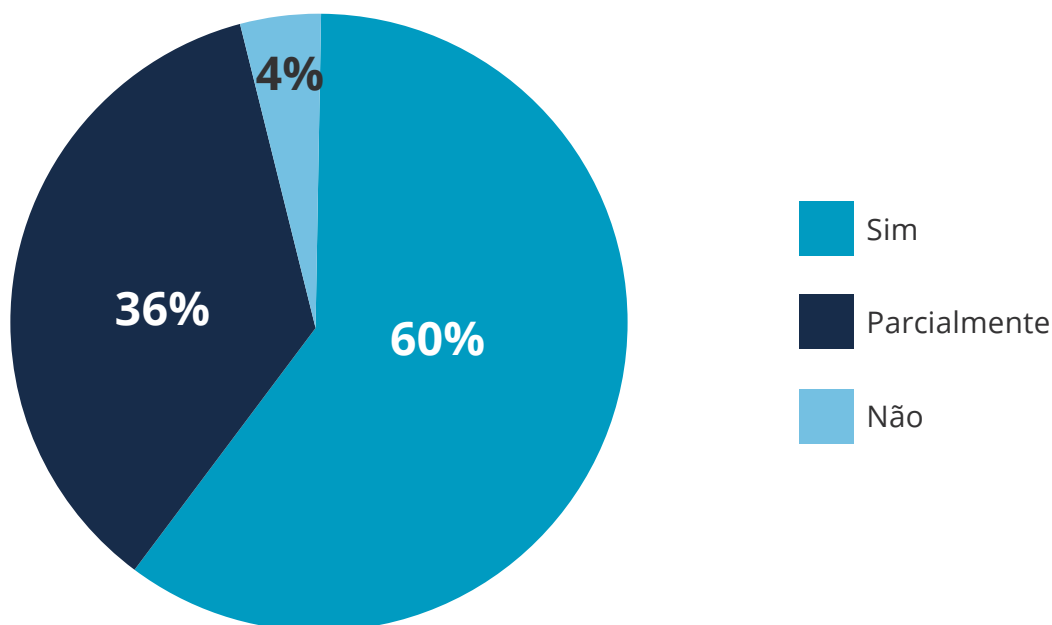


<sup>23</sup>Note que na figura, a soma das porcentagens é maior que 100%. Isso acontece porque os professores podem lecionar em mais de um nível educacional ao mesmo tempo. EJA corresponde à educação de adultos “educação de jovens e adultos”.

*Apesar de terem anos de experiência, muitos professores se consideram apenas parcialmente preparados para ensinar inglês e enfrentar os desafios da sala de aula.*

Tanto no Mato Grosso quanto em Minas Gerais, os professores de inglês costumam ter vários anos de experiência em sala de aula. Quase metade dos entrevistados tem mais de dez anos de experiência no ensino de língua inglesa. Em comparação, a metade restante é distribuída igualmente nas seguintes faixas de experiência: menos de dois anos, 2 a 5 anos e 5 a 10 anos. Com dez anos de experiência, espera-se que os professores já tenham consolidado sua prática docente e possam auxiliar ou orientar colegas com menos experiência. No entanto, mesmo com muitos anos de prática, mais de um terço dos professores respondentes acredita que seu conhecimento profissional é apenas parcial para o nível que leciona, conforme mostra a figura abaixo.

### **Você considera que seu conhecimento da língua inglesa é adequado para o nível que você ensina?**



A análise desse dado traz à tona uma situação preocupante para as secretarias de educação dos dois estados. Quando mais de um terço dos professores respondentes acredita que carece de algum conhecimento necessário para ensinar e 4% acredita que não possui conhecimento adequado de inglês, um alerta deve ser feito. O conhecimento e o domínio da língua inglesa são essenciais para que os professores desempenhem seu trabalho em sala de aula. Sem o conhecimento da língua, fica difícil para o educador dominar as práticas de sala de aula e as metodologias para ensinar os alunos. Relacionado a esse fato, 60% dos entrevistados afirmaram nunca ter feito um teste de certificação de língua inglesa. Quando questionados sobre a autoavaliação de proficiência, a maioria (59%) acredita ter nível intermediário (B1 ou B2).

Muitas vezes, o conhecimento do conteúdo por parte dos professores está intimamente ligado à sua formação inicial. Neste caso, quando questionados se essa era suficiente para fornecer a proficiência em inglês e os conhecimentos pedagógicos necessários, cerca de metade dos inquiridos considerou-a apenas parcialmente suficiente (49%). Em comparação,



32% acreditavam que era suficiente e 19% que não era. Diante dessa situação, os professores apontaram, então, os principais gargalos na formação inicial que receberam.

De acordo com a tabela a seguir<sup>24</sup>, a maioria dos entrevistados acredita que a formação inicial ficou aquém do ensino de práticas pedagógicas específicas relacionadas ao inglês, seguidas pela falta de fundamentos e métodos de ensino e teorias de aprendizagem ou aquisição de conhecimento do aluno. A avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos também é um aspecto que os professores destacaram como fraco em sua formação inicial. De modo geral, esses achados vão ao encontro de nossa análise dos currículos de formação de professores de inglês nas universidades, que possuem uma carga horária altamente focada em disciplinas teóricas em detrimento de disciplinas mais práticas ou focadas em práticas pedagógicas/metodologias de ensino.

### Áreas em que o treinamento inicial não foi o suficiente

Didática específica para ensinar inglês	60,56%
Fundamentos e métodos de ensino de inglês	43,19%
Teorias da aprendizagem / como o aluno aprende	41,16%
Métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos em inglês	30,23%
Gerenciamento de sala de aula	24,44%
Planejamento de uma aula	18,22%

*Os professores costumam ministrar muitas aulas em uma semana, e a baixa carga horária dedicada ao ensino do inglês impede que os alunos desenvolvam proficiência adequada no idioma.*

Em relação à rotina, a maioria dos professores tem pelo menos dez aulas por semana. Portanto, considerando o tempo médio de 50 minutos por aula ministrada, a carga horária da maioria desses professores é igual ou superior a 8,4 horas/aula semanais. Para 25% deles, essa carga horária é ainda mais significativa, com pelo menos 20 aulas semanais, ou 16,6 horas. De acordo com os resultados de nossa pesquisa, a distribuição da carga de trabalho dos professores de inglês em Minas Gerais e Mato Grosso é a seguinte:

- 20% dos professores têm de 1 a 5 aulas por semana
- 15% dos professores têm de 5 a 10 aulas por semana
- 41% dos professores têm de 10 a 20 aulas por semana
- 25% dos professores têm mais de 20 aulas por semana

<sup>24</sup>Observe que na tabela a soma dos percentuais é superior a 100%. Isso porque os professores poderiam escolher mais de uma opção para essa questão.

No entanto, o fato mais importante a ser observado é o número de aulas que esses professores podem ter. Sabendo que em ambos os estados, o ensino de inglês é atribuído a duas aulas por semana nos anos finais do ensino fundamental e uma aula por semana no ensino médio, ter 8,4 horas de aula por semana significa que os professores podem ter de 4 a 8 aulas diferentes para lecionar em média. O horário das aulas em muitas escolas e o tempo letivo limitado parecem ser as maiores preocupações dos professores. Um número considerável deles comentou sobre essa tensão nos resultados da pesquisa, conforme ilustrado nos depoimentos a seguir:

*Precisamos aumentar a carga horária dedicada ao ensino de inglês e adequar melhor as turmas, para que os professores tenham mais tempo em algumas escolas. Pessoalmente, trabalhei em seis escolas ao mesmo tempo, depois diminuí para quatro e agora estou em três ao mesmo tempo. É muito difícil coordenar tudo.*

*Gostaria que a língua inglesa fosse mais valorizada e que o número de aulas semanais não fosse tão reduzido como agora. Com uma aula por semana, temos uma contribuição marginal no aprendizado do aluno.*

*A redução da carga horária de aulas de inglês para atender à reforma do ensino médio dificultou o ensino e a aprendizagem do inglês. As salas de aula das escolas estaduais estão sempre lotadas, com 35 a 40 alunos. É muito difícil dar atenção individualizada a todos.*

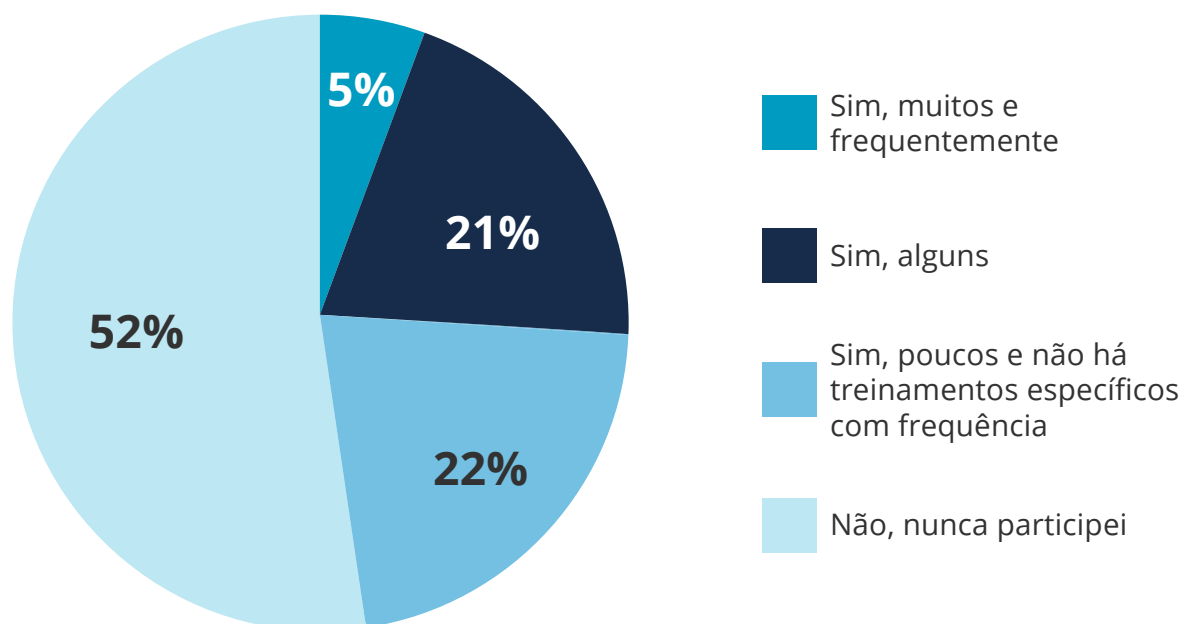
*Ainda faltam várias coisas para que os alunos realmente saiam do ensino médio com boa proficiência em inglês. O tempo de aula é restrito para trabalhar apenas as habilidades mais básicas com os alunos, por isso devemos aumentar a carga horária dedicada ao ensino de inglês.*

A maioria dos professores (66% dos entrevistados) trabalha em período integral nas redes públicas de ensino estaduais. Ainda assim, um terço dos entrevistados possui outros vínculos, seja com as redes municipais de ensino, em escolas particulares ou em outras ocupações profissionais. A carga horária dos professores é uma dimensão que deve ser considerada no planejamento das políticas públicas, principalmente aquelas relacionadas à formação continuada de professores, para que os cursos de formação possam acontecer quando os professores estiverem disponíveis.

Mais da metade dos professores nunca participou de cursos de desenvolvimento profissional contínuo específicos para o inglês, mas têm muito interesse em receber mais treinamento para fortalecer suas práticas.

A pesquisa também examinou aspectos do desenvolvimento profissional contínuo para professores, caso houve ou não participação e se essas sessões foram úteis. Notadamente, 52% dos professores nunca participaram de nenhum treinamento relacionado explicitamente ao ensino de inglês (53% deles em Mato Grosso e 46% em Minas Gerais), seja porque nunca foram oferecidos ou porque os professores não estavam disponíveis para participar. Seja qual for o motivo, esses dados refletem um fato preocupante, uma vez que a prática pedagógica dos professores em inglês não foi reforçada por meio de oportunidades de desenvolvimento profissional.

### Você já participou de treinamentos oferecidos pelas Secretarias de Educação relacionados especificamente ao ensino de inglês?



Os professores que participaram de treinamentos relacionados ao ensino de inglês oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação relataram que os temas mais recorrentes nas sessões foram:

- Metodologias de ensino e práticas pedagógicas para o inglês.
- Adaptação dos currículos de inglês à Base Nacional Comum Curricular.
- Uso de materiais e tecnologias específicas para o inglês.
- Práticas específicas de sala de aula e teorias de aprendizagem para o inglês

De acordo com os professores que participaram de treinamentos contínuos voltados para o ensino de inglês, 66% deles consideraram que o treinamento foi útil de alguma maneira para aprimorar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Da mesma forma, uma porcentagem

igual de professores respondeu que já participou de cursos de formação complementar que não foram oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação para aprofundar seus conhecimentos pedagógicos. Os educadores parecem interessados em receber cursos de formação contínua para melhorar as suas práticas. As declarações a seguir exemplificam seu interesse e vontade de receber mais oportunidades de treinamento.

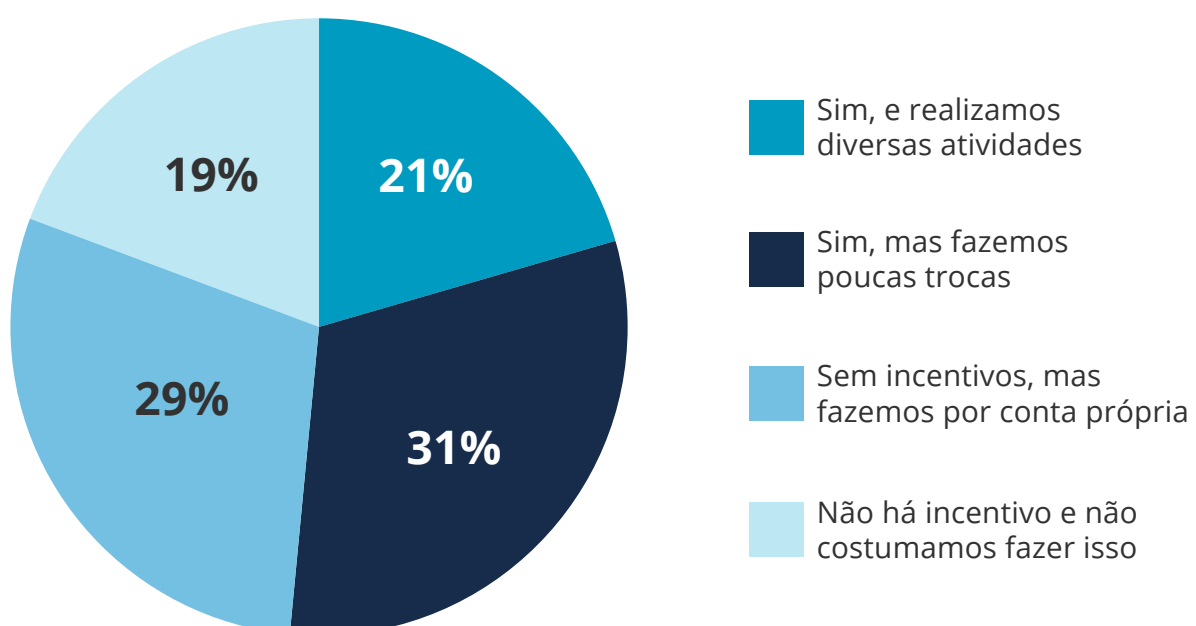
*Estou tendo aulas particulares de inglês ao longo do ano para me ajudar a me tornar um professor melhor. Ainda não tive acesso a oportunidades de participar de cursos ou projetos de treinamento para aprimorar minhas habilidades.*

*Gosto muito de ser professora de inglês. No entanto, o estado precisa dar mais visibilidade a esses professores e apoiá-los para trazer inovação para as salas de aula. Vejo muito despreparo na área de inglês.*

*As práticas pedagógicas dos professores de inglês são muito voltadas para o trabalho com habilidades de leitura e interpretação com os alunos, e poderiam ser mais diversificadas.*

Para analisar as atuais práticas de sala de aula dos professores, a pesquisa perguntou sobre o intercâmbio de melhores práticas com colegas e colaboração entre professores. Os resultados indicaram que ainda não é uma prática consolidada nem em Minas Gerais nem em Mato Grosso. Embora metade dos docentes tenha afirmado que há incentivos oficiais para isso, a outra metade faz isso sozinho ou não faz intercâmbio com outros professores. O gráfico a seguir mostra as respostas nesta questão.

### Incentivos para troca de práticas melhores entre colegas



Para entender as práticas pedagógicas mais utilizadas nos dois estados, os professores classificaram as diferentes atividades e a frequência com que as realizam com os alunos. As atividades mais comuns realizadas semanalmente em sala de aula são:

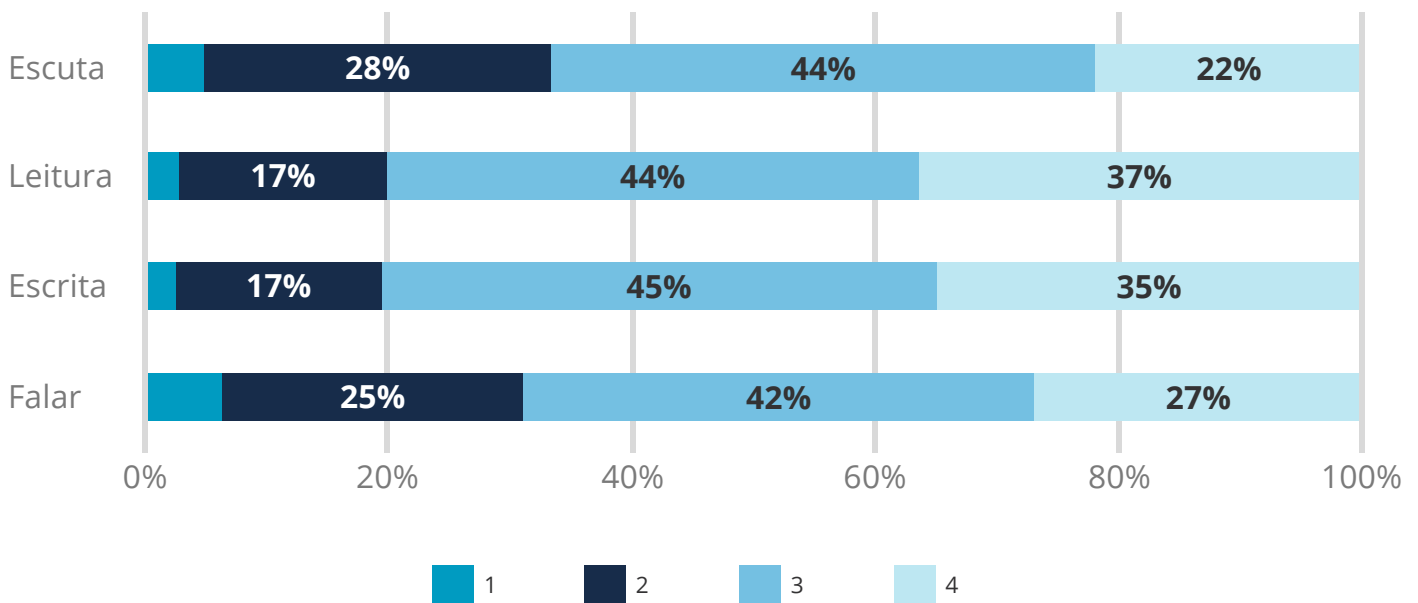
- Explicar ou reexplicar o conteúdo acadêmico até que os alunos entendam
- Revisar o conteúdo da aula anterior ou áreas que os alunos ainda não dominam
- Verificar se os alunos fizeram seus deveres de casa e corrigi-los
- Revisar as correções do teste e responde às perguntas
- Indicar lição de casa de inglês

Essas atividades indicam as rotinas regulares de sala de aula que os professores estabeleceram, e a maioria (60% dos entrevistados) indicou que passa tarefas de casa para os alunos pelo menos uma vez por semana. Além dessas tarefas rotineiras, os docentes listaram diversas atividades realizadas com menor frequência, seja mensalmente ou algumas vezes por semestre:

- Trabalho em pares, grupos ou equipes interdisciplinares
- Atividades auditivas, como músicas ou filmes
- Atividades de escrita, como textos ou artigos
- Atividades de fala entre os alunos, como dramatizações
- Atividades de leitura, como livros ou revistas

Deve-se notar que os próprios professores apontaram as dificuldades que têm com as grandes diferenças nas habilidades de escrita, leitura, audição e fala dos alunos. A tabela a seguir mostra como os docentes se sentem menos preparados para ensinar habilidades de escuta e fala, enquanto se sentem mais à vontade para ensinar leitura e escrita.

**Indique numa escala de 1 a 4 (onde 1 significa “não me sinto preparado” e 4 significa “sinto-me muito bem preparado”) o quanto se considera preparado para ensinar as seguintes competências:**



Esse dado pode refletir que os exames nacionais (Enem) avaliam apenas as habilidades de leitura e compreensão. Com turmas heterogêneas e lotadas, é difícil encontrar tempo para que todos os alunos pratiquem habilidades de fala ou conversação, por exemplo. Os próprios professores afirmam que é difícil trabalhar a fala e a escuta em sala de aula, como ilustram os depoimentos a seguir:

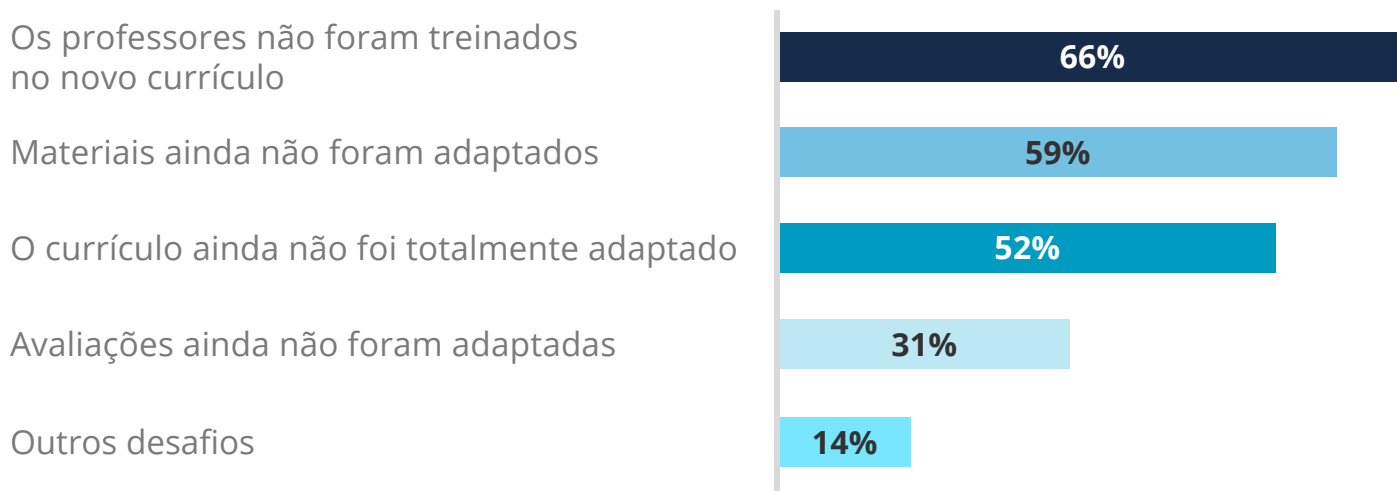
*“Eu me esforço muito para ser um bom professor, mas acho que a falta de fluência na fala me atrapalha um pouco. Sobre o treinamento, seria interessante ter um grupo de conversa para melhorarmos nossas habilidades.”*

*“As universidades não nos preparam para podermos atuar como professores de inglês, principalmente na fala e na escrita. Temos muitas dificuldades quando se trata de falar em inglês. Eu particularmente procuro sites e cursos online pagos para me aperfeiçoar, mas mesmo assim não é fácil.”*

Os professores acreditam que a reforma curricular trazida pela BNCC é importante. No entanto, suas percepções destacam a necessidade de uma implementação coordenada para melhorar os níveis de baixa proficiência dos alunos.

É claro que melhores práticas pedagógicas estão no centro da reforma curricular que o Brasil vem desenvolvendo com a BNCC. Porém, a realidade é que sua implementação ainda é um processo contínuo que necessita de alguns ajustes e atenção das Secretarias Estaduais de Educação para garantir o sucesso. Segundo professores de Minas Gerais e Mato Grosso, a BNCC e as necessárias adaptações de materiais didáticos, treinamentos e avaliações foram apenas parcialmente implementadas. Atualmente, segundo os professores, os desafios mais significativos relacionados à BNCC são a adaptação dos currículos, a capacitação dos educadores e a adequação dos materiais, conforme o gráfico abaixo<sup>25</sup>.

### Principais desafios para se adequar à BNCC



As opiniões dos professores sobre as reformas são em sua maioria positivas. No entanto, eles se preocupam com as adaptações necessárias e os desafios que trazem, como mostram os depoimentos a seguir:

*Acho muito válido ter a visão dos professores de inglês porque estamos vivendo um momento de transição da educação em muitos aspectos. Sou muito otimista com as novas perspectivas que o novo currículo traz para nossos alunos. No entanto, ainda não é possível fazer uma avaliação aprofundada da implementação, mas vamos continuar trabalhando para mudar a realidade.*

*A reforma curricular foi feita, mas os livros didáticos continuam os mesmos. As classes estavam superlotadas e, com a Reforma do Ensino Médio, o número de aulas de inglês foi reduzido de duas por semana para uma hora. Não consigo desenvolver meus alunos e torná-los fluentes nesse contexto.*

<sup>25</sup>Observe que na tabela a soma dos percentuais é superior a 100%. Isso porque os professores poderiam escolher mais de uma opção para essa questão.

Além aos desafios da reforma curricular e antes mesmo dela, existem outras barreiras para melhorar a proficiência em inglês dos alunos, como a falta de conhecimento do conteúdo nos anos iniciais e as dificuldades, mesmo em habilidades de língua portuguesa, que são transportadas para as aulas de inglês. Os professores também relataram que os alunos não se sentem confiantes o suficiente para falar inglês ou, no entendimento deles, não estão simplesmente interessados em aprender o idioma. A tabela a seguir mostra os maiores desafios para aumentar a proficiência em inglês, na visão dos professores<sup>26</sup>:

Os alunos não têm nível suficiente devido à deficiência no idioma nos anos anteriores	76%
Os alunos têm uma lacuna em sua língua nativa ou problemas de alfabetização	67%
Os alunos têm vergonha de se expressar em inglês ou têm medo de cometer erros	55%
Os alunos não estão interessados em aprender inglês	45%
Outras razões	7%

Seja qual for o desafio escolhido pelos professores, o depoimento a seguir ilustra bem a realidade nas salas de aula:

*Também seria muito importante para os alunos melhorarem o português porque isso reflete no aprendizado do inglês. Como podemos aprender uma língua estrangeira se nossa língua materna tem uma lacuna enorme? Esse é o meu maior desafio em sala de aula: ter que ensinar primeiro português na minha aula de inglês e logo depois poder ensinar inglês. Os alunos têm uma forte necessidade de traduzir tudo porque, devido ao tempo reduzido das aulas, é assim que se sentem mais à vontade.*

Dada essa realidade, não era surpreendente que a maioria dos professores se comunicasse em português com os alunos durante as aulas de inglês, 69% deles afirmaram fazê-lo e, conseqüentemente, quase todos os alunos (94%) também se comunicam em português durante as aulas de inglês. Portanto, os professores acreditam que quase todos os alunos (91%) têm apenas um nível básico (A1 ou A2) de conhecimento de inglês, independentemente do ano. Muitos relataram esta realidade com um sentimento de desmotivação e perceberam a sua missão como “grande demais” dadas as condições reais.

<sup>26</sup>Observe que na tabela a soma dos percentuais é superior a 100%. Isso porque os professores poderiam escolher mais de uma opção para essa questão.

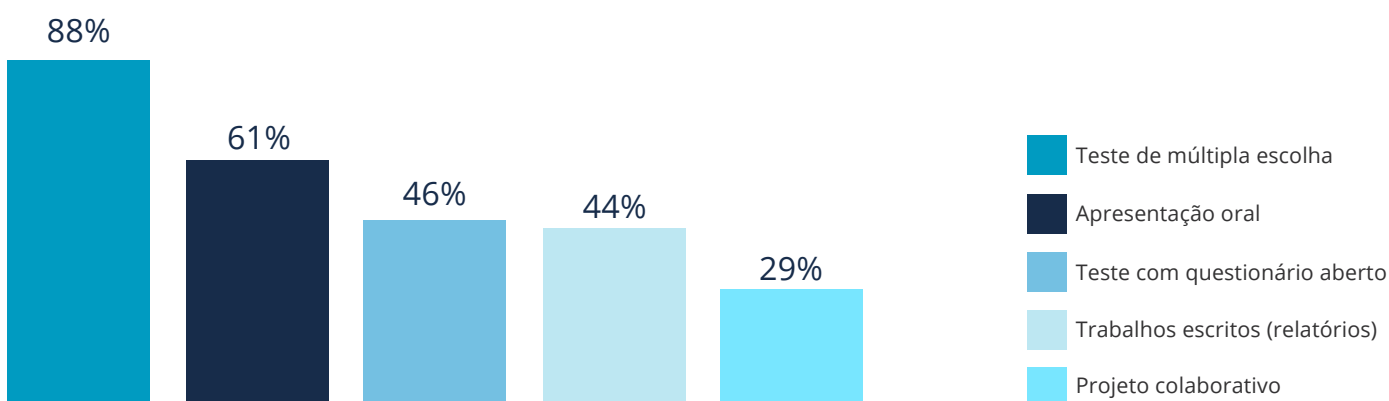


*Acho extremamente importante que o ensino de inglês melhore porque a situação atual é triste. O que o estado está fazendo para investir mais em inglês é ótimo, mas acaba nos dando uma missão quase impossível quando temos apenas uma hora de aula por semana. Acho que seria importante aumentar o número de horas de aula de inglês para que os alunos tenham mais contato com o idioma.*

*A realidade da escola pública ainda está longe de ajudar os alunos a serem fluentes em inglês. Se temos ótimos alunos, é porque eles fazem cursos extras particulares. Com salas de aula lotadas, as avaliações orais, que exigem muito tempo trabalhando com cada aluno individualmente, são impossíveis. Resta trabalhar mais a gramática e a interpretação do texto. Os alunos também possuem um vocabulário muito pobre, o que dificulta o trabalho da parte escrita com a criação de textos. Essas são as maiores dificuldades encontradas pelos professores da rede pública.*

O desafio de trabalhar em salas de aula lotadas e focar principalmente na gramática e na interpretação de textos se reflete, é claro, na forma como os alunos são avaliados. Quando questionados sobre os métodos de avaliação mais comuns, os professores indicaram que se baseiam em testes de múltipla escolha em vez de perguntas abertas ou avaliações orais. O gráfico a seguir mostra os métodos de avaliação mais utilizados<sup>27</sup>.

### Métodos de avaliação mais usados



*Os professores estão dispostos a usar mais tecnologia em suas aulas e interessados em dominar as ferramentas digitais, mas muitas vezes problemas de infraestrutura impedem o acesso a esses recursos.*

A parte final da pesquisa perguntou aos professores sobre o uso da tecnologia durante as aulas. Como resposta, 31% afirmaram não ter acesso sequer à internet em suas escolas, o que é um

<sup>27</sup>Observe que no gráfico a soma das porcentagens é superior a 100%. Isso porque os professores poderiam escolher mais de uma opção para essa questão.

empecilho básico para o uso de diversas tecnologias. A falta de internet nas instituições é mais frequente em Mato Grosso (dois terços dos 31%) do que em Minas Gerais (um terço dos 31%). A infraestrutura escolar não deve ser um fator que impeça os professores de usar a tecnologia para acompanhar suas aulas, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação proporcionar condições adequadas de aprendizagem. As falas a seguir ilustram a situação atual:

*O uso de tecnologias é altamente relevante; no entanto, a escola não está preparada para atender a essas demandas. Uma das primeiras coisas que nos impedem é a falta de conexão com a internet, e quando funciona fica muito instável.*

*Apesar de me sentir preparada para ensinar inglês, sinto-me carente de recursos na escola. Eu adoraria ter mais vídeos, músicas e mais atividades interativas durante minhas aulas. No entanto, é complicado levar os alunos para uma sala separada. Seria muito mais econômico ter tudo mais acessível. Conheço muitos recursos para tornar as aulas muito dinâmicas e interativas, mas não consigo utilizar todos quando estou lecionando nas escolas públicas.*

*O material estruturado não condiz com a realidade de aprendizagem dos nossos alunos. Os cursos que propõem o uso de tecnologias são maravilhosos, mas somos barrados pela estrutura de acesso às ferramentas digitais e infraestrutura das escolas.*

Além das condições de infraestrutura que possibilitariam o uso das tecnologias, os professores também foram questionados sobre a frequência com que trazem ferramentas e recursos tecnológicos para a sala de aula. A maioria dos entrevistados (74%) disse que usa tecnologias semanalmente ou algumas vezes por mês durante as aulas. Os recursos tecnológicos mais utilizados são a busca de materiais em inglês na internet e o uso do celular com os alunos durante as aulas. A tabela a seguir apresenta os recursos que os professores usam com mais frequência<sup>28</sup>.

<sup>28</sup>Observe que na tabela a soma dos percentuais é superior a 100%. Isso porque os professores poderiam escolher mais de uma opção para essa questão.

Pesquisar materiais em inglês na Internet (filmes, séries, músicas, artigos, etc.)	76,88%
Usar o celular com os alunos	63,01%
Usar jogos ou aplicativos interativos	36,22%
Outros materiais interativos	35,19%
Outros recursos (como laptops, apresentações, tradutores online etc.)	8,90%

A percepção dos professores sobre o uso da tecnologia mostra que os estados precisam investir mais nesse assunto. Melhorando a infraestrutura das escolas para ter uma conexão estável à Internet e equipando as salas de aula com computadores e outros materiais ou treinando os docentes para usar tecnologias, incluindo dispositivos tecnológicos que operem adequadamente para apoiar os objetivos de aprendizagem.

Em resumo, a percepção e as respostas dos professores trazem reflexões interessantes sobre o estado atual das políticas públicas relacionadas ao ensino de inglês nos dois estados. É claro que poucas políticas abordam diretamente o inglês e são relativamente recentes. Nesse sentido, devemos reconhecer o esforço que tem sido feito. Esse também foi um ponto positivo reforçado pelos próprios professores, principalmente em relação ao programa “Caminhos do Educador” em Minas Gerais e ao programa “Mais Inglês” em Mato Grosso. Particularmente para o MT, os professores valorizam muito a inclusão do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental.

*Tenho certeza de que veremos alunos com melhor proficiência no ensino fundamental e médio em alguns anos. Eles desenvolverão uma base melhor devido à implementação do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. Estou particularmente feliz por fazer parte disso.*

De maneira geral, é perceptível o nível de engajamento dos professores de inglês nas duas redes de ensino. Querem mais capacitações e cursos, além de aprimorar sua prática pedagógica. No entanto, se, por um lado, existe uma demanda aparente, por outro, deve-se ter cuidado para garantir que a formação seja efetiva e alinhada com o que os professores precisam para melhorar sua pedagogia em sala de aula, reconhecendo as limitações naturais de seu tempo, já que há muitos educadores cuja carga de trabalho semanal é pesada e dividida entre muitas escolas.

Os professores também estão motivados a usar mais tecnologias em suas aulas, já que uma janela de oportunidade se abriu por causa da pandemia. Muitos passaram a usar a tecnologia com mais frequência e consistência, o que pode corroborar esse desejo e vontade de incorporar tecnologias em suas práticas pedagógicas. No entanto, para que isso aconteça, a infraestrutura deve estar disponível e os professores devem ser adequadamente treinados.

Segundo os docentes, o ponto mais importante para ambos os estados é que o tempo destinado às aulas de inglês é extremamente baixo. Na verdade, com 33 horas por ano, é

altamente improvável que os alunos desenvolvam qualquer fluência em inglês. O tempo de exposição do aluno é mínimo, e esta é uma chance para os estados revisarem a carga horária do curso de inglês e construir caminhos de treinamento focados, enfatizando o inglês, especialmente para o ensino médio.

Esse ponto é o mais importante e, sem dúvida, também o mais citado pelos professores de ambos os estados, juntamente com as turmas grandes, levando à superlotação ocasional. Suponha que não seja dada mais atenção ao aumento da carga horária e à redução do número de alunos nas aulas. Nesse caso, podemos esperar que os alunos brasileiros continuem saindo da escola com proficiência baixa (ou extremamente baixa) em inglês. Portanto, não estarão preparados para as diversas vagas no mercado de trabalho e outros desafios do mundo globalizado que exigem proficiência em inglês.

Além dessas importantes adequações, outros desafios merecem atenção, como a baixa proficiência dos próprios professores de inglês, relacionada à formação inicial que recebem e a limitação de cursos oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação para que possam aprimorar seus conhecimentos sobre a língua inglesa. Nesse sentido, os cursos de formação contínua devem ter um enfoque diferenciado e priorizar o enfrentamento das lacunas nas práticas pedagógicas e saberes dos professores.

Independentemente dos desafios, é importante reconhecer que ambos os estados estão dando ao inglês uma posição de destaque. Muito ainda precisa ser feito, mas a percepção dos professores pode ser vista como um importante ponto de virada para impulsionar as ações em andamento e desenvolver novas políticas voltadas para o estreitamento da relação com as universidades formadoras de ensino, potencializando o conhecimento e a prática pedagógica dos professores de inglês e, em última instância, melhorar a proficiência linguística dos alunos. A tabela abaixo resume os pontos fortes e fracos dos professores de inglês com base na análise realizada.

### Forças

- Alto nível de engajamento dos professores: eles querem mais cursos de formação, estão dispostos a aprender e melhorar sua prática pedagógica.
- Valorização dos cursos e novas iniciativas oferecidas pelos estados (Programa "Mais Inglês" em MT e "Trilhas" em MG).
- Valorização da inserção do inglês no ensino fundamental (especificamente para MT).
- Disposição para usar mais tecnologias, impulsionada pelas práticas desenvolvidas durante a pandemia.

### Fraquezas

- Baixa carga horária com 1 ou 2 horas semanais.
- Turmas superlotadas, com mais de 30 alunos em média.
- Baixa proficiência em inglês dos próprios professores.
- As adaptações à BNCC não estão concluídas (cursos de capacitação, materiais e avaliações).
- Os cursos de formação contínua são insuficientes e pouco relacionados com as lacunas dos professores.
- Insuficiente infra-estrutura em algumas escolas (conexão de internet e ferramentas).

### 3. Conclusões e Recomendações

Diante do panorama do ensino do inglês no Brasil, principalmente nos estados de Minas Gerais e Mato Grosso, e considerando os resultados das pesquisas realizadas com universidades e professores de ambos os estados, algumas conclusões e recomendações podem ser feitas.

Nacionalmente, o ensino de inglês vem ganhando importância e visibilidade por meio da reforma curricular e do novo modelo do ensino médio. É uma conquista de enorme significado que, pela primeira vez, o inglês se torne obrigatório em todas as escolas públicas e particulares a partir do 6º ano. A BNCC oferece clareza sobre as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada nível de ensino. No entanto, se por um lado a obrigatoriedade do inglês foi um passo importante, por outro, a implementação dessa política ainda está incompleta. A questão principal é a quantidade limitada de tempo de instrução em inglês nas diretrizes curriculares nacionais. Como ilustram os casos de Mato Grosso e Minas Gerais, o resultado é que os alunos têm exposição insuficiente ao idioma, com apenas duas aulas por semana no ensino fundamental e uma aula por semana no ensino médio. Nessas condições, é improvável que os alunos desenvolvam proficiência plena no idioma, e que os professores tenham o tempo na instituição para concentrar todas as competências e habilidades necessárias exigidas pela BNCC.

Outra consideração importante é a ligação entre a formação inicial de professores de inglês e como ela interage com as rotinas e desafios da sala de aula. Há espaço para melhorias quando se considera o descompasso entre os programas de estudo nas universidades e a prática pedagógica exigida dos professores de inglês e o fortalecimento dos vínculos e da comunicação entre as Secretarias Estaduais de Educação e os programas de formação de professores nas universidades.

As universidades enfrentam desafios adicionais, como a baixa proficiência em inglês dos alunos dos cursos de formação de professores. As instituições de formação docente enfrentam dificuldades em preparar minuciosamente os futuros professores no que diz respeito à proficiência linguística e aos elementos pedagógicos relacionados com ser um educador eficaz. Nesse sentido, a situação pode criar um ciclo vicioso; os alunos saem das escolas com baixo nível de proficiência em inglês, e aqueles que decidem fazer os cursos de formação inicial para se tornarem professores de língua inglesa e ingressarem nas universidades não conseguem desenvolver plenamente a proficiência nem as competências pedagógicas. Assim, eles ingressam nas escolas pouco preparados para serem professores e enfrentam todos os desafios de uma sala de aula.

Outro desafio crítico é o tamanho das turmas e a heterogeneidade dos níveis de habilidade dos alunos, o que pode limitar a capacidade dos professores de implementar algumas práticas pedagógicas, como trabalhar com a prática de falar. Este não é apenas um desafio enfrentado pelos professores de inglês, mas por todos os professores e que os formuladores de políticas precisam ter em mente. Além disso, os professores geralmente trabalham em mais de uma escola ao mesmo tempo e, às vezes, ensinam outras disciplinas para cumprir as horas de instrução estipuladas em seus contratos.

As pesquisas com professores demonstraram que muitos nunca participaram de uma sessão de desenvolvimento profissional especificamente projetada para docentes de inglês. Para aqueles que o fizeram, nem todos consideraram o treinamento útil para melhorar seus conhecimentos e práticas. Isso aponta para o fato de que é preciso dar mais atenção aos cursos de formação continuada oferecidos aos professores de inglês. Estes cursos de formação devem ser frequentes e abordar desafios específicos, tendo em conta as questões pedagógicas além das áreas que os professores identificam como mais críticas.

Resumidamente, é importante destacar as janelas de oportunidade que se abriram no Brasil com a BNCC e o novo modelo do ensino médio. Por meio de seus ministérios da educação, os governos estaduais têm feito esforços significativos para adaptar seus currículos regionais às competências e habilidades listadas na BNCC e implementar os primeiros pilotos e percursos planejados para escolas de ensino médio. Resta saber como serão concretizados os restantes dois processos, mas há sinais positivos de que o inglês poderá ganhar mais importância a nível nacional. Pelo menos em Minas Gerais e Mato Grosso, já existe um movimento para aumentar a importância da disciplina.

Enquanto Minas Gerais desenvolveu alguns cursos de formação específica para professores de inglês focados em aprimorar seus conhecimentos pedagógicos por meio do programa “Caminhos para Educadores” e pretende criar um caminho de formação para alunos do ensino médio com foco em inglês, Mato Grosso implementou o inglês em todos os anos do ensino fundamental nas escolas do estado (da rede estadual e da municipal) e lançou o programa “Mais Inglês”, com recursos para auxiliar professores e alunos. Esses esforços estão alinhados com as reformas nacionais e ilustram a vontade política dos estados de promover mais ações para melhorar a proficiência em inglês tanto dos professores quanto dos alunos.

Nesses estados e, em certa medida, no nível nacional, foram lançadas as bases para colocar o ensino de inglês em destaque como uma disciplina crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, muito trabalho e recursos ainda são necessários para atingir esse objetivo. Portanto, as recomendações a seguir visam orientar os tomadores de decisão das universidades e secretarias estaduais de educação.

### *Recomendações para universidades de formação inicial de professores:*

Esta seção concentra-se nas respostas de uma pesquisa realizada com universidades e professores em Minas Gerais e Mato Grosso. Será apresentada uma panorâmica das perspectivas dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional inicial e contínuo, bem como uma análise dos recursos e métodos pedagógicos que utilizam nas suas aulas. Além de disso, uma pesquisa com coordenadores de curso em universidades que oferecem programas de formação inicial de professores também foi realizada para complementar a perspectiva do professor.

#### **1. Promover mais oportunidades para que os futuros professores desenvolvam a proficiência plena em inglês e certifiquem suas habilidades ao final do curso.**

Os resultados desse processo de pesquisa deixam claro que não há atualmente no Brasil um processo sistemático pelo qual as universidades possam conhecer as habilidades

em inglês dos alunos que estudam para serem professores de inglês. Além disso, os resultados da pesquisa sugerem que os ingressantes têm proficiência linguística muito baixa. As universidades de formação de professores têm um trabalho importante a fazer para fortalecer essas habilidades por meio de seus currículos e também devem promover programas e atividades que estimulem o desenvolvimento da proficiência linguística, como parcerias de intercâmbio com universidades em países de língua inglesa, projetos de extensão eficazes e, onde necessário, parcerias com cursos particulares de inglês.

Talvez ainda mais importante do que as habilidades de inglês que os alunos têm quando entram em seu treinamento inicial de professores são as competências que desenvolveram ao longo do curso. Aqui, também, permanece um desafio significativo. Dada a falta de políticas em nível nacional que regulem os cursos de formação de professores de inglês, as universidades devem trabalhar para criar perfis de saída precisos ou requisitos de graduação, como certificados de proficiência, para obter um diploma e certificar seu domínio do idioma.

## **2. Atualizar os programas formativos para fornecer aos futuros professores oportunidades mais amplas de desenvolver habilidades pedagógicas e instrucionais com foco no inglês.**

Os programas de estudo atuais geralmente se concentram fortemente em cursos de teoria e literatura de inglês, talvez em parte porque muitos alunos que aspiram a ser professores de inglês se matriculam com habilidades linguísticas limitadas e precisam gastar muito de seu tempo desenvolvendo essas competências. Por outro lado, seria valioso desenvolver currículos e projetos pedagógicos que focassem mais diretamente nos elementos-chave da prática dos professores, como metodologias, uso de tecnologias para ensinar inglês, técnicas de como ensinar em turmas heterogêneas, etc. Com um foco maior nesses elementos, os futuros professores de inglês estariam mais bem preparados para seus estágios de ensino e, eventualmente, ingressarem no sistema educacional como professores.

## **3. Fortalecer os vínculos com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas, melhorando a comunicação e trocando informações para alinhamento de prioridades.**

Fortalecer esse relacionamento crítico deve ser uma prioridade para todas as partes. As universidades se beneficiariam de uma parceria estreita com os futuros empregadores de seus alunos para garantir que seus graduados estejam preparados para a realidade dos sistemas escolares e, se necessário, para que os programas de treinamento de professores possam ajustar ou reformar classes, currículos ou programas de estudo para atender às necessidades das escolas e dos alunos. Escolas e Secretarias Estaduais de Educação também se beneficiariam de laços mais estreitos com as universidades para oferecer orientação clara e relevante sobre o tipo de professor de inglês de que precisam e para maximizar experiências de aprendizado, como estágios escolares, para garantir que os futuros professores sejam altamente qualificados quando se formarem.

## *Recomendações às Secretarias Estaduais de Educação e ao Ministério da Educação:*

### **1. Definir referências de proficiência em inglês para os alunos, avaliar seu progresso e aumentar tanto a quantidade como a qualidade do tempo de ensino.**

Sem metas de proficiência claramente definidas e mensuráveis para os estudantes, é difícil acompanhar o progresso, e sem avaliações regulares, é difícil saber se esse progresso está sendo alcançado ou não. Esses são objetivos políticos ambiciosos e de grande escala que requerem esforço e compromisso significativos por parte dos líderes educacionais, mas há muitos modelos em toda a região que poderiam servir de exemplo.

Uma vez que as metas estejam estabelecidas e consistentemente medidas, os departamentos estaduais de educação e o Ministério da Educação devem se concentrar em fazer os ajustes necessários no ensino para atingir essas metas. Como, por exemplo, exigir o aumento das horas de ensino de inglês, a partir do 10º ano no novo modelo de ensino médio, para pelo menos três aulas por semana, assim os alunos terão tempo de aula suficiente para dominar o conhecimento necessário. Na mesma linha, também é necessário aumentar a carga horária das escolas de ensino fundamental para que os professores possam ministrar aos alunos todas as competências e habilidades exigidas pela BNCC. Outro passo seria seguir o modelo do Mato Grosso e introduzir aulas de inglês a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, os alunos têm a chance de se familiarizar com o idioma desde cedo.

### **2. Ampliar a oferta de cursos de formação contínua voltados especificamente para professores de inglês como resposta para identificar as lacunas e as prioridades.**

Os resultados da pesquisa deste artigo mostram claramente que os professores de inglês em Minas Gerais e Mato Grosso estão pedindo mais treinamento em serviço especificamente projetado para enfrentar os desafios que encontram e desenvolver as competências e habilidades em que se sentem menos preparados. Cursos específicos de desenvolvimento profissional contínuo para professores de inglês podem ajudar de duas maneiras: (1) melhorar a proficiência dos professores de inglês em termos de conhecimento linguístico e fluência e (2) melhorar suas práticas pedagógicas relacionadas à disciplina. É importante que haja um amplo leque de cursos de formação em serviço oferecidos pelas secretarias estaduais de educação voltados para as lacunas e necessidades apontadas pelos professores e que lhes sejam úteis e a partir de suas necessidades específicas.

### **3. Continuar a implementação da BNCC e do novo modelo de ensino médio, enfatizando a importância do ensino de inglês nessas reformas e priorizando-o nas políticas relacionadas à implementação das reformas.**

Para os próximos passos da implementação da BNCC, será importante revisar os atuais materiais didáticos de inglês complementares aos do programa nacional de livros didáticos (PNLD), adequando-os às realidades locais dos alunos e consultando os



professores sobre sua relevância. Da mesma forma, os professores devem ser treinados para implementar o currículo em inglês e adaptar suas avaliações para medir melhor as habilidades e competências dos alunos.

Para o novo modelo de ensino médio, os estados devem dar mais peso ao ensino de inglês, integrando-o na maioria dos itinerários formativos. Além disso, o inglês deve ser visto como uma disciplina transversal e obrigatória em todos os anos, assim como o português e a matemática.

#### **4. Melhorar a infraestrutura escolar fornecendo ferramentas, recursos e espaços, para que os professores de inglês possam usar tecnologias e inovações de aprendizado para melhorar os resultados da sala de aula.**

Dado que a infraestrutura de algumas escolas ainda impede que os professores de inglês usem a tecnologia em suas salas de aula, os estados devem dedicar recursos e atenção a essa questão e trabalhar para equipar todas as escolas com conectividade à Internet, computadores e outras ferramentas digitais para permitir que os docentes usem tecnologias em suas salas de aula. Espaços externos, como laboratórios de informática, devem ser construídos nas escolas para dar aos professores mais flexibilidade e ferramentas para trabalhar com os alunos. Essa ação deve estar alinhada com os cursos de formação continuada oferecidos aos educadores, para que sejam capacitados no uso das tecnologias em suas aulas.

Com essas recomendações, esperamos que os tomadores de decisão possam colocar o ensino e a aprendizagem de inglês no centro das reformas educacionais propostas no Brasil e, assim, melhorar a proficiência de professores e alunos. A priorização do inglês no sistema educacional representa mais do que apenas alunos sendo capacitados para se comunicar em um mundo globalizado ou mais preparados para o mercado de trabalho. É um dos pilares de uma educação integral que prepare melhores cidadãos para viver em uma sociedade complexa e em constante mudança.

## 4. Notas metodológicas e pesquisas realizadas

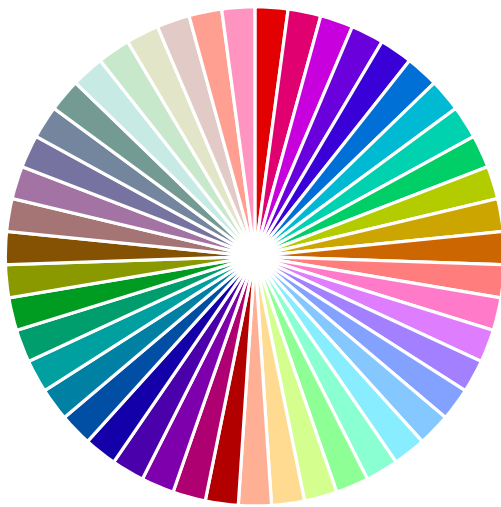
As pesquisas realizadas em Minas Gerais e Mato Grosso foram elaboradas para avaliar a percepção de coordenadores e funcionários sobre os cursos de formação inicial com foco em inglês e para coletar opiniões de professores de inglês sobre suas carreiras. As pesquisas foram feitas online, e o período de recolhimento de dados ocorreu de 17 de maio a 17 de julho de 2022.

Para analisar os cursos de formação inicial, todas as universidades dos dois estados que oferecem o curso “Letras - ênfase em inglês” foram convidadas a responder aos questionários. No total, dez cursos foram solicitados a participar em Minas Gerais, onde a taxa de resposta foi de 80%, e oito foram convidados em Mato Grosso, onde a taxa de resposta foi de 63%. Os principais temas abordados nos questionários foram os requisitos de admissão, os projetos pedagógicos e currículo, o alinhamento com a BNCC e as práticas fomentadas pela universidade, como aulas de inglês, estágios e práticas extracurriculares, etc. requisitos de graduação, corpo docente, relacionamento com as Secretarias Estaduais de Educação e com o Ministério, bem como a empregabilidade dos docentes formados. A pesquisa pode ser encontrada no Anexo deste relatório.

As pesquisas enviadas aos professores de inglês contaram com a parceria das Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais e Mato Grosso, que as validaram e se responsabilizaram por distribuí-las entre os professores. As enquetes foram enviadas a todos os professores de inglês dos dois estados, e o total de respostas foi de 579 em Minas Gerais e 818 em Mato Grosso. Participaram dos questionários professores de todos os níveis de ensino, do ensino fundamental ao ensino médio, além dos que ministram cursos para adultos. Os principais temas abordados nos questionários foram o perfil dos professores e informações de seus cursos de formação inicial, sua autoavaliação de proficiência em inglês, sua valorização dos programas de formação continuada, as práticas pedagógicas e metodologias de avaliação que utilizam e, finalmente, sobre seu uso de tecnologias. A pesquisa pode ser encontrada no Anexo deste relatório.

O questionário foi aplicado a 1.370 professores de inglês (574 em Minas Gerais e 796 em Mato Grosso). Todas as regiões dos dois estados foram representadas neste estudo, e os professores que responderam foram distribuídos de acordo com as seguintes regionais de educação, conforme as figuras a seguir.

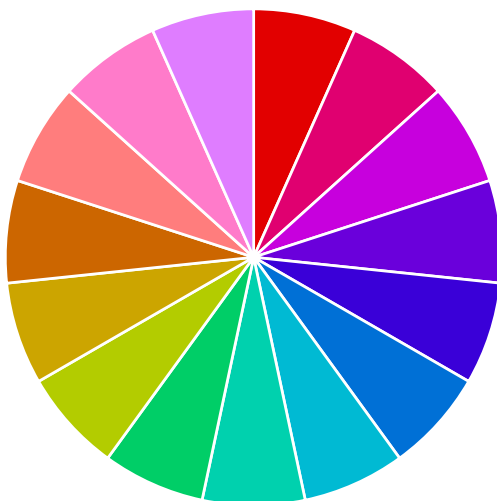
## Secretarias Regionais de Educação de Minas Gerais



Total de Secretarias Regionais: 47  
Total de respostas: 574

- |                                    |                          |                                    |                                    |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| ■ S R E - CURVELO                  | ■ S R E - GOV. VALADARES | ■ S R E - ITUIUTABA                | ■ S R E - LEOPOLDINA               |
| ■ S R E - MONTES CLAROS            | ■ S R E - OURO PRETO     | ■ S R E - PATOS DE MINAS           | ■ S R E - PIRAPORÃ                 |
| ■ S R E - PONTE NOVA               | ■ S R E - SETE LAGOAS    | ■ S R E - UBERABA                  | ■ S R E - VARGINHA                 |
| ■ S R E - PARÁ DE MINAS            | ■ S R E - CARANGOLA      | ■ S R E - CONSELHEIRO LAFAIETE     | ■ METROPOLITANA B - BELO HORIZONTE |
| ■ S R E - DIAMANTINA               | ■ S R E - GUANHAES       | ■ S R E - JANUARIA                 | ■ S R E - MANHUACU                 |
| ■ S R E - MURIAE                   | ■ S R E - PARACATU       | ■ S R E - PATROCINIO               | ■ S R E - POÇOS DE CALDA           |
| ■ S R E - SÃO JOÃO DEL REI         | ■ S R E - TEÓFILO OTONI  | ■ S R E - BARBACENA                | ■ S R E - ARAÇUAÍ                  |
| ■ S R E - UNAI                     | ■ S R E - CARATINGA      | ■ S R E - CORONEL FABRICIANO       | ■ METROPOLITANA C - BELO HORIZONTE |
| ■ S R E - DIVINÓPOLIS              | ■ S R E - ITAJUBA        | ■ S R E - JÚZ DE FORA              | ■ S R E - MONTE CARMELO            |
| ■ S R E - NOVA ERA                 | ■ S R E - PASSOS         | ■ S R E - ALMENARA                 | ■ S R E - POUSO ALEGRE             |
| ■ S R E - SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO | ■ S R E - UBA            | ■ S R E - UBERLÂNDIA               | ■ S R E - JANAÚBA                  |
| ■ S R E - CAMPO BELO               | ■ S R E - CAXAMBU        | ■ METROPOLITANA A - BELO HORIZONTE |                                    |

## Secretarias Regionais de Educação de Mato Grosso



Total de Secretarias Regionais: 15  
Total de respostas: 796

- |                 |                      |            |                 |                    |
|-----------------|----------------------|------------|-----------------|--------------------|
| ■ ALTA FLORESTA | ■ DIAMANTINO         | ■ MATUPÁ   | ■ VÁRZEA GRANDE | ■ BARRA DOS GARÇAS |
| ■ JUÍNA         | ■ PRIMAVERA DO LESTE | ■ CONFRESA | ■ CÁCERES       | ■ PONTES E LACERDA |
| ■ RONDONÓPOLIS  | ■ TANGARÁ DA SERRA   | ■ CUIABÁ   | ■ SINOP         | ■ QUERÊNCIA        |

Depois de recolher as respostas de universidades e professores, foi feita uma análise das respostas. Para a proposta do estudo, os dados dos dois questionários foram analisados em conjunto, destacando-se alguns recortes referentes às particularidades de cada estado e/ou universidade. O objetivo deste estudo é traçar um panorama mais amplo a partir dos dois estudos de caso, que possam retratar uma visão global dos professores de inglês e também influenciar políticas nos mais diferentes contextos da federação. Assim, as secções seguintes avaliam conjuntamente as respostas recolhidas e traçam as principais conclusões, tendências, pontos fortes e fracos face às questões colocadas nos questionários.

## 5. Referências

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (2022). Recuperado de:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

Constituição Federal Brasileira. (1988). Art. 205. Extraído de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). Estatísticas de cidades e estados.

Obtido em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). Estatísticas do PIB. Recuperado de:

<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

Conselho Britânico. (2020). Habilidades para a Prosperidade. Recuperado de:

<https://www.inglesnascolas.org/en/skills-for-prosperity-programme/>

Educação Integral e British Council. (2018). Inglês na BNCC. Obtido em:

<https://educacaointegral.org.br/especiais/ingles-na-bncc/>

Educação Integral e British Council. (2018). Caminhos para o Inglês na BNCC. Obtido em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf>

<https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf>

Diálogo Interamericano. (2020). Panamá Bilingüe: Avaliação Qualitativa do Componente de Capacitação Docente. (relatório interno).

Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (2017). Obtido em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2021). Escolas-piloto do novo modelo de Ensino Médio. Obtido em:

<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/escolas-piloto>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Comunicação: Seduc lança página digital que facilita o acesso ao conteúdo das aulas de inglês. Obtido em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/22119214-seduc-lanca-pagina-digital-que-facilita-acesso-ao-conteudo-das-aulas-de-ingles>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Currículo de Referência do Mato Grosso para o Ensino Médio. Obtido em:

<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Currículo de referência mato-grossense da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Recuperado de:

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Cartilha pedagógica de inglês e espanhol . Recuperado de:

[https://drive.google.com/file/d/1LuNAqxnIF-Uf0TRQuOKxRhB4Cvq\\_oT-df/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1LuNAqxnIF-Uf0TRQuOKxRhB4Cvq_oT-df/view?pli=1)

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Processo de Implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em Mato Grosso. Obtido em:

<https://drive.google.com/file/d/1VFJQTjPyOfpfR6gD-oCTWW28xVlaCBCc/view>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Programa Mais Inglês. Recuperado de:

<https://educa.seduc.mt.gov.br/mais-ingles/>

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. (2022). Reunião Estadual sobre a Implementação da BNCC. Recuperado de:

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/encontro-estadual>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2021). Resolução VEJA N° 4.657/2021. Obtido em:

[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf)

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio para o 10º ano em 2022. Recuperado de:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20Curriculares%20para%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20nas%20turmas%20de%201%C2%B0%20ano%20em%202022.pdf>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Currículo de Referência Mineiro para o Ensino Médio. Obtido em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Currículo de Referência Mineiro da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Obtido em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf)

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Caminhos do Programa para Educadores. Recuperado de:

[https://trilhaseducadores.mg.gov.br/Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. \(2022\). Resolução VEJA N° 4.697/2022. Obtido em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4697-22-r%20-%20public.%2014-01-22.pdf](https://trilhaseducadores.mg.gov.br/Secretaria%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Minas%20Gerais.%20(2022).%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20VEJA%20N%C2%BA%204.697/2022.%20Obtido%20em:%20https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4697-22-r%20-%20public.%2014-01-22.pdf)

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Caminhos do Programa para Educadores - Instruções aos Candidatos. Obtido em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/MANUAL%20DO%20CANDIDATO%20-%20TRILHAS%20DE%20FUTURO%20EDUCADORES.pdf>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Programa Caminhos para Educadores - Catálogo de Cursos. Recuperado de:

<https://trilhaseducadores.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/CATALOGO-DE-CURSOS.pdf>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). O componente de língua inglesa no Currículo de Referência de Minas Gerais. Recuperado de: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas/477-o-componente-curricular-lingua-inglesa-no-curriculo-referencia-de-minas-gerais-inscricoes>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Escola de Formação de Professores. Recuperado de: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. (2022). Escola de Formação de Professores - Curso de formação em inglês. Recuperado de: [https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSRlyWPOdql7tenpVu7YJ5MN8tnirYBMPUW53xe8uv9hX9TXv3gUK500RJ5dfjB90wFHUYgVo8rdv/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.gb36\\_08160ba\\_140ba](https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSRlyWPOdql7tenpVu7YJ5MN8tnirYBMPUW53xe8uv9hX9TXv3gUK500RJ5dfjB90wFHUYgVo8rdv/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.gb36_08160ba_140ba)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017-2018). Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Plano Nacional de Educação (PNE). (2014). Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (2022). Obtido em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (2022). Obtido em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

Observatório de Inglês. (2021). Professores de inglês no Brasil – retrato de uma profissão. Obtido em: <https://www.inglesnascolas.org/perfil-de-professores/>

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2021). Perspectivas da Política Educacional Brasil. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf>

QEdU. (2021). Estatísticas do Censo da Educação Básica em Minas Gerais. Recuperado de: <https://novo.qedu.org.br/uf/31-minas-gerais>

QEdU. (2021). Estatísticas do Censo da Educação Básica Brasileira em Mato Grosso. Recuperado de: <https://novo.qedu.org.br/uf/51-mato-grosso>

Stanton, S. e Fiszbein, A. (2019). Trabalho em andamento: ensino de inglês e professores na América Latina. O diálogo. Recuperado de: <https://thediologue.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2019/11/white-paper-2019-completo-final.pdf>

Todos pela Educação. (2021). Panorama da Educação Básica - Minas Gerais. Recuperado de: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/06/panorama-mg-online.pdf>

Todos pela Educação. (2021). Panorama da Educação Básica - Mato Grosso. Recuperado de: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/panorama-mato-grosso.pdf>



# Aprendizado de inglês no Brasil.

MARÇO DE 2023  
Thaiane Pereira e Sarah Stanton