

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

José Carlos Ferreira do Nascimento

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE BRASIL,
ARGENTINA E HOLANDA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

José Carlos Ferreira do Nascimento

Formação do professor e ensino de língua inglesa: aproximações e distanciamentos
nas experiências de Brasil, Argentina e Holanda

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes.

São Paulo

2025

José Carlos Ferreira do Nascimento

Formação do professor e ensino de língua inglesa: aproximações e distanciamentos
nas experiências de Brasil, Argentina e Holanda

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes.

Aprovado em: ____/____/____

Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Dra. Ana Cecília de Medeiros Maciel
Fundação Carlos Chagas (SP)

Dra. Laurizete Ferragut Passos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

À minha mãe, Elizabete, por sempre estar ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Nelson Antônio Simão Gimenes, pelo suporte, pela paciência e perseverança para que este trabalho fosse concluído.

Às professoras Ana Cecília de Medeiros Maciel e Laurizete Ferragut Passos pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À minha companheira, Lidianny, cujo apoio incondicional e carinho, assim como seu esteio acadêmico, fez com que este trabalho se concretizasse.

Aos meus filhos, Lucas e Gabriel, que sempre trouxeram leveza aos momentos mais difíceis por meio de seus sorrisos e brandura.

À minha irmã, Edna, que mesmo distante sempre se mostra presente com seu amor e suporte.

Ao Nordson, por dispor de seu tempo e mestria para revisar este trabalho.

À dona Helena, por estar sempre pronta a ajudar cuidando de seus netos – meus filhos – com tanta afeição e dedicação.

Ao Humberto, por sua eficiência que extrapola os limites de seu trabalho e por não deixar ninguém para trás.

Resumo

NASCIMENTO, José Carlos Ferreira do. **Formação do professor de língua inglesa: aproximações e distanciamentos nas experiências de Brasil, Argentina e Holanda.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Este trabalho tem por finalidade analisar alguns aspectos relacionados à formação do professor de língua inglesa e o ensino do idioma na Educação Básica brasileira a partir de uma análise comparativa de documentos que versam sobre as respectivas formações e ensino equivalentes na Argentina e na Holanda. A escolha dos países decorre do fato de ambos terem classificações elevadas no *English Proficiency Index*, sendo que a Holanda figura entre os países com o melhor nível de proficiência em língua inglesa no mundo e a Argentina, por sua vez, ocupa a mesma posição na América Latina segundo o índice mencionado. Para tentarmos desempenhar tal feito, nos valem do aporte metodológico da pesquisa qualitativa, da análise de conteúdo, que engloba a análise documental, e da pesquisa comparativa. O que apuramos após a nossa análise documental comparativa é que as respectivas legislações pressupõem um profissional devidamente munido dos saberes específicos de sua disciplina e também dos saberes pedagógicos, entretanto, no caso do Brasil, parece haver um descompasso entre o que é legislado e o profissional que atua em nossas salas de aula. Assim como há questões quanto à implementação da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, que se mostra tardio comparado à Argentina e Holanda, fato que pode, junto a outros fatores, impactar de alguma forma o ensino de língua inglesa. Por fim, entendemos que este trabalho pode de algum modo, somados a outros estudos, contribuir para incitar a atenção sobre aspectos de nossa formação docente que impacta o ensino da língua inglesa em nossas escolas.

Palavras-chave: formação de professores; língua inglesa; legislação; estudo comparativo.

Abstract

This work aims to analyze some aspects of the training of English language teachers who work in Brazilian Basic Education and also the teaching of the language at schools based on a comparative analysis of documents that deal with their respective equivalent training and teaching in Argentina and the Netherlands. The choice of these countries is due to the fact that both have high classifications in the English Proficiency Index, with the Netherlands being among the countries with the best level of English language proficiency in the world and Argentina, in turn, occupying the same position in Latin America according to the mentioned index. To try to accomplish this feat, we draw on the methodological contribution of scholars who are dedicated to investigating qualitative research, content analysis, which encompasses document analysis, and comparative research. What we found after our comparative document analysis is that the respective legislation presupposes a professional duly equipped with the specific knowledge of their discipline and also with pedagogical knowledge, however, in the case of Brazil, there is a mismatch between what is legislated and the professional that works in our classrooms. Just as there are questions regarding the implementation of mandatory English language teaching, which appears to be late, compared to Argentina and the Netherlands, a fact that may, together with other factors, impact our English language teaching in some way. Finally, we understand that this work can, somehow, together with other studies, contribute to attract attention to aspects of our teacher training that impacts the teaching of the English language in our schools.

Keywords: teacher training; English language; legislation; comparative study.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-------|
| Quadro 1 – Classificação numérica do EPI..... | 34 |
| Quadro 2 – Legislação brasileira..... | 38-39 |
| Quadro 3 – Legislação argentina..... | 40 |
| Quadro 4 – Legislação holandesa..... | 41 |
| Quadro 5 – Síntese do contido na legislação vigente sobre a formação inicial dos docentes..... | 55/56 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| BDTD | BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES |
| BNCC | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR |
| BNC-FORMAÇÃO | BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA |
| EF | <i>EDUCATION FIRST</i> |
| EPI | <i>ENGLISH PROFICIENCY INDEX</i> |
| IBICT | INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA |
| IBGE | INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA |
| LDB | LEI DE DIRETRIZES E BASES |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO |
| PIBID | PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA |
| QECRL | QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS |
| SET | <i>STANDARD ENGLISH TEST</i> |
| SITEAL | SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA |
| TEG | TRANSPORTE ESCOLAR GRATUITO |
| UEG | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS |
| UE | UNIÃO EUROPÉIA |
| UNESCO | ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1. PARA PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 17 |
| 1.1. Pesquisas brasileiras acerca da formação do professor de língua inglesa | 19 |
| CAPÍTULO 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA | 34 |
| 2.1. A seleção dos países a serem estudados..... | 36 |
| 2.2. Levantamento de dados e seleção de documentos para análise..... | 43 |
| 2.3. Referencial para análise | 46 |
| CAPÍTULO 3. A LEGISLAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS TRÊS PAÍSES: BRASIL, ARGENTINA E HOLANDA | 48 |
| 3.1. A formação de professores na legislação brasileira..... | 49 |
| 3.2. A formação de professores na legislação argentina | 54 |
| 3.3. A formação de professores na legislação holandesa..... | 57 |
| 3.4. Aproximações e distanciamentos na legislação dos três países..... | 61 |
| 3.5. A língua inglesa como matéria curricular obrigatória e a condição docente ... | 66 |
| 3.6. Possíveis contribuições do ensino de língua inglesa na Argentina e Holanda para a experiência formativa brasileira | 73 |
| Considerações Finais | 76 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79 |

INTRODUÇÃO

A língua inglesa se mostra presente no dia a dia de qualquer pessoa que circule por uma grande capital brasileira como São Paulo, Recife ou Porto Alegre; seja em anúncios de liquidação (que se tornaram *sales off*) nos *shopping centers* – propagandas, nomes de empresas (muitas brasileiras), em jargões corporativos e computacionais (*mouse, job, budget*), dentre muitos outros exemplos. Assim como é o idioma estrangeiro mais comumente falado em hotéis, restaurantes – que pode, a depender do local, oferecer cardápios bilíngues português/inglês – e lojas, habitualmente aqueles estabelecimentos próximos a pontos turísticos. O fenômeno não se restringe ao Brasil, aqueles que têm a chance de viajar para grandes cidades em muitas partes do mundo poderá presenciar episódios semelhantes.

Diante do fenômeno da globalização, no qual a integração econômica, social, política e cultural entre os países parece encontrar na língua inglesa um ponto de confluência, muitas empresas operam em nível internacional, sendo o inglês frequentemente usado como língua comum que facilita a comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades. Assim, a proficiência em inglês é uma habilidade valiosa que pode abrir portas no mundo dos negócios e contribuir para o sucesso profissional, uma vez que aqueles com pleno domínio da língua inglesa tem maiores possibilidades de construir redes de contatos globais, participar de conferências internacionais e colaborar em projetos com equipes de outros países.

Como consta na página eletrônica SciELO em Perspectiva (2016), o inglês é o idioma predominante quando se trata de publicações científicas:

O inglês é indubitavelmente a língua franca da ciência mundial e mesmo que possa soar de certa forma injusto a autores e leitores de países cujo idioma nativo não é o inglês, é extremamente conveniente, pois permite que pesquisadores de todo o mundo se comuniquem, cooperem entre si e compartilhem o conhecimento. Um autor certamente não cita – e não deveria citar – um artigo escrito em outro idioma do qual tenha lido apenas o resumo em inglês. Assim, observa-se uma tendência mundial em estabelecer o inglês como a língua internacional da ciência.¹

Assim, o domínio da língua inglesa pode contribuir para que o pesquisador tenha acesso à publicações (estudos, revisões, dados experimentais) de diferentes países, mantendo-se atualizado sobre o seu campo de pesquisa e publicando seus

¹ Informação disponível em <https://blog.scielo.org/blog/2016/11/04/estudo-aponta-que-artigos-publicados-em-ingles-atraem-mais-citacoes/>. Acesso em 08/02/2025

achados. A fluência em inglês também facilita a comunicação entre os pesquisadores de diferentes nacionalidades, propiciando colaborações e apresentação de trabalhos em congressos internacionais. Há que se considerar, ainda, que muitas agências de fomento à pesquisa e instituições de ensino superior exigem que propostas e relatórios sejam apresentados em inglês – o que pode impactar a obtenção de financiamento e a progressão na carreira acadêmica.

Diante do exposto, David Crystal (2003) pontua que o uso da língua inglesa mundo afora, elevou-a ao patamar de *lingua franca* tornando-a a língua mais falada do planeta. O linguista britânico afirma que:

Devido ao desenvolvimento em três frentes – primeira língua, segunda língua e língua estrangeira – é inevitável que uma linguagem global acabará por ser usada por mais pessoas do que qualquer outra língua. O inglês já alcançou esse estágio.” (Tradução nossa) (Crystal, 2003, p. 6)²

Este fato implica outro acontecimento: a necessidade de se ensinar o idioma, fato que tem se consolidado em muitos países. Crystal (2003) afirma que:

O inglês é hoje a língua mais amplamente ensinada como língua estrangeira – em mais de 100 países, tais como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil – e na maioria destes países está a emergir como a principal língua estrangeira a ser encontrada nas escolas, muitas vezes substituindo outro idioma no processo. (Tradução nossa)³ (Crystal, 2003, p. 5)

Foi neste contexto histórico e social, no qual a língua inglesa parece adentrar o cotidiano de diferentes países, inclusive o brasileiro, que escolhi tornar-me professor de língua inglesa, profissão à qual me dedico há trinta anos. Ao longo de minha carreira, nunca havia realmente pensado no tempo despendido em nossas instituições de educação básica ao ensino do idioma e no quanto este ensino parecia não munir os estudantes com o necessário para uma conversa elementar sobre assuntos familiares na língua alvo.

Foi em uma viagem pela Europa, mais precisamente na Holanda, que pela primeira vez me questionei sobre o que fazíamos no Brasil com relação à aquisição

² Because of the three-pronged development – of first-language, second-language, and foreign-language speakers – it is inevitable that a global language will eventually come to be used by more people than any other language

³ English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries, such as China, Russia, Germany, Spain, Egypt and Brazil – and in most of these countries it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process.

de língua estrangeira. Comunicava-me facilmente em inglês com qualquer holandês, ao ponto de indagar se o inglês era uma língua oficial, ao que me responderam que não, o inglês era parte da grade curricular do ensino regular do país. Em outras palavras, eles aprendiam na escola, pois era uma matéria ofertada nas instituições de ensino, logo, de acordo com algumas das pessoas com as quais tive contato, os holandeses sabiam falar inglês porque era uma matéria que todos tinham que estudar.

No Brasil, de acordo com um estudo do *British Council*, órgão do governo do Reino Unido para assuntos culturais e educacionais em países estrangeiros, o número de brasileiros que afirmam ter algum conhecimento de inglês é de 5% da população (British Council, 2014, p. 7); no entanto, é interessante observar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade é de 99,4% (dados de 2023), e o inglês é matéria curricular a ser ofertada no Ensino Fundamental Anos Finais e tem sua obrigatoriedade prescrita no Ensino Médio, como consta respectivamente nos artigos. 25, § 5º e 35-A, § 4º, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB). Fiquei intrigado com o fato de que mesmo sendo expostos ao ensino de língua inglesa por no mínimo sete anos, a maior parte de nós, brasileiros, não conseguimos nos comunicar de maneira elementar neste idioma.

Ao tomar conhecimento do mestrado profissional na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vi uma oportunidade de tentar compreender com maior afinco porque não temos um número expressivo de falantes de língua inglesa preparados para tomar parte em conversas elementares ao término da educação básica se estudamos o idioma por pelo menos sete anos.

Estar em um lugar em que a teoria e a prática são abordadas concomitantemente foi um fator motivador para que eu tentasse obter algumas respostas, ou pelo menos achar algum caminho para trilhar, que me ajudassem a entender algumas questões que eventualmente poderiam elucidar aspectos importantes da aquisição de língua inglesa em nossas escolas.

Considerando que o Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores contempla duas linhas de pesquisa, Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas e Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos, as possíveis respostas para minha indagação deveriam surgir de pesquisas relacionadas à avaliação e/ou à formação docente.

Assim, formulamos a primeira pergunta que deveria nortear a presente pesquisa: quais aspectos seriam cruciais para se tentar entender o porquê de nosso currículo de língua estrangeira como parte do ensino regular não levar à fluência?

No entanto, após iniciar o trabalho, ficou evidente que a resposta à pergunta inicial exigiria de nós um tempo muito maior do que aquele disposto no Mestrado Profissional, de maneira que após as contribuições realizadas pelos componentes da banca no momento da qualificação, reorganizamos nossa questão norteadora e centramos esforços para *analisar os aspectos gerais da formação de professores de língua inglesa no Brasil, assim como seu ensino na Educação Básica, tendo como base a legislação vigente, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças com as experiências ocorridas na Argentina e Holanda.*

A escolha dos países mencionados se deve ao fato de serem países referenciados em uma lista de alcance global denominada *English Proficiency Index*, provida pela instituição *Education First*, que os têm classificado entre os melhores respectivamente na América Latina e no mundo quanto aos falantes de língua inglesa. Por ser a única lista global quando se trata de qualificar o número de falantes de inglês, assim como pelo fato de ser usada como referência por instituições respeitáveis quando se trata de aquisição do idioma como o *British Council* e a universidade de Cambridge, decidimos utilizá-la para balizar nosso trabalho.

Em nosso capítulo 2, Trajetória Metodológica da Pesquisa, discorreremos detalhadamente sobre a lista, assim como sobre a escolha dos países.

Em decorrência da questão que norteia o presente trabalho, definimos nosso problema de pesquisa, a saber: analisar os aspectos gerais da formação de professores de língua inglesa no Brasil, assim como aspectos de seu ensino na Educação Básica, tendo como base a legislação vigente, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças com as experiências ocorridas na Argentina e Holanda.

Depois de muitas conjecturas e após as pertinentes considerações realizadas em diferentes momentos do percurso da pesquisa, definimos o objetivo geral de nosso trabalho: *analisar aspectos da formação de professores de língua inglesa no Brasil, a partir da legislação vigente, assim como aspectos de seu ensino na Educação Básica, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças ocorridas na Argentina e Holanda.*

Já os objetivos específicos consistem em:

- Identificar as prescrições das legislações brasileira, argentina e holandesa quanto ao ensino da língua inglesa em cada país;
- Indicar elementos presentes nas legislações da Argentina e da Holanda que possam ser utilizados como referências para o aprimoramento da legislação brasileira em relação ao ensino da língua inglesa na educação básica.

Dessa forma, organizamos o trabalho em três capítulos.

No capítulo 1 apresentamos a fundamentação teórica. Partimos da garantia constitucional ao acesso à educação escolar para tratar da imprescindibilidade de que a educação ofertada às massas tenha a qualidade apregoada pela legislação. Utilizamos a pesquisa realizada por Darling-Hammond (2014) para argumentar sobre a importância da formação de professores neste processo. A fim de conhecer o que já foi pesquisado sobre o tema e contextualizar o presente trabalho, fazemos uma análise das pesquisas brasileiras acerca desta da formação do professor de língua inglesa, destacando os trabalhos realizados por Almeida Filho (2001; 2015; 2016), Almeida Filho e Oliveira (2016), Borges (2015) e Corrêa (2018).

O capítulo 2 consiste na trajetória metodológica da pesquisa. O capítulo tem início com uma breve apresentação da obra de Ludke e André (1986) que embasa a presente pesquisa qualitativa. Em seguida, expomos o “*English Proficiency Index*” (EPI) e justificamos a escolha dos três países a partir do lugar ocupado por estes na presente lista. Explicamos os pormenores do levantamento de dados e apresentamos os documentos selecionados para análise. Finalizamos o capítulo apresentando o referencial teórico, Bardin (1977), utilizado para a análise.

No capítulo 3, trazemos a legislação da Argentina, do Brasil e da Holanda no tocante a formação inicial de professores. A partir dessas respectivas legislações, iniciamos nossa análise procurando estabelecer aproximações e diferenças entre os três países, abordamos particularidades sobre a obrigatoriedade do ensino do idioma em cada país e trazemos alguns aspectos sobre a condição docente para, por fim, tentarmos identificar elementos que possam auxiliar em sugestões que nos levem a melhorias no ensino de língua inglesa em nosso país.

Para encerrarmos nosso trabalho, tecemos algumas considerações finais em que retomamos os aspectos mais importantes angariados ao longo de nossa trajetória, assim como levantamos, a partir de nossa análise, possíveis pontos que distingam os três países pesquisados e em quais instâncias essas distinções possam ser elucidativas e proveitosas quanto à condição do ensino de língua inglesa no Brasil.

CAPÍTULO 1. PARA PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Com a promulgação da Constituição de 1988 a educação escolar no Brasil passa a ser um direito assegurado a todos os cidadãos em idade escolar e faz-se obrigação do Estado e da família promovê-la e incentivá-la.

Para garantir o acesso de todos à educação – incluindo dos estudantes oriundos das classes mais vulneráveis da sociedade – o Estado promove políticas de inclusão e acessibilidade tais como: Transporte Escolar Gratuito (TEG) para os estudantes que moram a mais de dois quilômetros da escola; garantia de alimentação no período escolar; entrega gratuita de uniforme, livros e materiais escolares; aumento do número de vagas por meio da ampliação do período de funcionamento das escolas e construção de novos prédios; vinculação de programas sociais à frequência escolar; entre outras ações.

Tais feitos culminaram, de acordo com as informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) acerca do Censo Escolar da Educação Básica de 2023⁴, na matrícula de 47,3 milhões de estudantes nas 178,5 mil escolas brasileiras, sendo possível afirmar que a grande maioria da população brasileira tem acesso à educação escolar de nível básico.

Assim, pode-se depreender que a grande maioria dos filhos e filhas da classe trabalhadora tem, neste momento, garantido o direito a frequentar uma escola de educação básica, conforme apregoa a legislação. No entanto, Carvalho (2020, p.34) observa que:

[...] ao focalizarmos no desempenho dos estudantes oriundos da escola pública de massa, fica evidente que, além de investir no acesso e permanência de todos na escola, é necessário que a educação ofertada nestas instituições seja de qualidade.

Neste contexto, com o intuito de contribuir para uma educação pública de qualidade, diferentes áreas do conhecimento se dedicam a pensar a instituição escolar, cabendo destacar aqui os campos da Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Filosofia.

⁴ Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 10/12/24

É interessante observar o realce dado por estas diferentes ciências à formação de professores, muito provavelmente norteados pela hipótese de que profissionais com uma sólida formação podem ter mais condições de apoiar os estudantes na jornada de construção do conhecimento.

Tal premissa foi constatada por Darling-Hammond (2014). A autora pontua que as pesquisas realizadas nos últimos trinta anos nos Estados Unidos da América (EUA) indicam que: “[...] professores mais preparados para ensinar são mais bem-sucedidos e confiantes com os alunos do que aqueles que estudaram pouco ou quase nada para se tornarem professores” Darling-Hammond (2014, p. 232).

Nos chama a atenção o fato de que esta não é uma preocupação recente, uma vez que o primeiro estabelecimento de ensino dedicado à formação docente, o Seminário dos Mestres (Reims/França), data de 1684 (SAVIANI, 2009, p. 143), quando a escola ainda era uma instituição bastante restrita a qual só tinham acesso as classes sociais mais abastadas e que valorizavam o refinamento cultural.

Dito de outra forma, se a formação de professores já era uma questão a ser pensada quando não vislumbrava lidar com a diversidade encontrada nas escolas que se abre à classe trabalhadora, na contemporaneidade ela nos parece ainda mais urgente, uma vez que, conforme salienta Carvalho (2020, p.12), tais instituições são:

[...] marcadas pela heterogeneidade (étnica, de classes e contextos sociais de todos que dela fazem parte), que comportam muitos estudantes por agrupamento, em condições materiais, por vezes, precárias, que impossibilitam a permanência de professores e estudantes após as aulas – o que as tornam, também, locais de passagem.

Assim, é importante ressaltar que o sucesso ou o fracasso escolar não depende exclusivamente da formação ofertada ao professor, uma vez que a construção do conhecimento é algo complexo que envolve questões estruturais e humanas; no entanto, nos parece evidente que a formação docente tem um impacto significativo no desempenho deste profissional.

Neste cenário mais amplo, que é a formação de professores, pesquisadores buscam especificar as questões inerentes à formação docente nas diferentes áreas do conhecimento, sendo possível destacar as contribuições de Pina, Aguiar e Lima (2020) para a formação do professor de História; o trabalho realizado por Silva e Oliveira (2009) sobre a formação inicial dos professores de química e a recente

pesquisa realizada por Alviano Júnior (2023) sobre a formação inicial dos professores de educação física.

No que se refere especificamente à formação inicial do professor de inglês, objeto de interesse do presente estudo, cabe destacar a pesquisa realizada por Borges (2015), que propõe um estudo detalhado sobre os desafios enfrentados na formação de professores de língua inglesa. A pesquisadora parte das dificuldades encontradas por ela em sua trajetória enquanto professora desta disciplina tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior para, a partir daí, pensar a formação dos futuros professores de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Articulando observação, investigação e reflexão crítica, Borges (2015) afirma que:

[...] a formação do professor em geral e a dos professores de língua estrangeira, particularmente no curso de Letras, tem enfrentado uma série de desafios na busca de uma qualificação profissional efetiva frente ao contexto contemporâneo no qual estamos inseridos. (Borges, 2015, p.27)

Tal como Borges (2015), nos interessa compreender os desafios postos para a formação dos professores em Língua Inglesa na atual conjuntura com vista a contribuir para o debate acerca da qualidade do ensino do idioma ofertado na rede pública de ensino. Assim, cientes da importância de conhecer o que já foi pesquisado sobre a temática, passamos agora aos estudos correlatos.

1.1. Pesquisas brasileiras acerca da formação do professor de língua inglesa

Nesta seção apresentaremos um recorte do que tem sido produzido no que se refere à formação de professores de língua inglesa no Brasil, pautados pela premissa de que o panorama do estado atual do conhecimento nesta área, além de possibilitar a compreensão no tocante ao que já foi pesquisado, nos apoia na contextualização do presente trabalho.

De acordo com o MEC: *a formação de professores é um dos pilares para uma educação de qualidade*⁵. Tal afirmação parece estar em consonância com as

⁵Informação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/formacao-de-professores-um-dos-pilares-para-uma-educacao-de-qualidade>. Acesso em 14/12/24

pesquisas realizadas por Gatti (2010), para quem os problemas no campo da formação docente datam da criação dos primeiros cursos de licenciatura no país.

Iniciamos nossas angariações a partir da definição das palavras chaves, que se deu pela proximidade com o tema que nos dispusemos a estudar: “*formação de professores*”, “*língua inglesa*” e “*escola pública*”.

Para a coleta de dados utilizamos a plataforma do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), um repositório de pesquisas científicas concebido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), criado em 2002 com o objetivo de dar visibilidade às dissertações e teses produzidas no Brasil. O BDTD é hoje considerado uma das maiores iniciativas mundiais para a propagação destas modalidades de estudo. A opção por esta base de dados se deu pela maior viabilidade técnica de encontrar neste repositório uma forma única de investigação e acesso a estes dados.

De forma exploratória iniciamos a pesquisa utilizando as palavras supracitadas, sem filtros ou pré-requisitos de busca; assim, neste primeiro levantamento deparamo-nos com 469 produções entre os anos de 1996 e 2024. Como tratava-se de um volume muito grande de dados cuja análise seria inviável para o presente trabalho, limitamos o campo “Assunto” contendo somente o termo *língua inglesa* e elencamos alguns critérios que definiram a seleção dos trabalhos, a saber:

- Estudos realizados em escolas públicas de educação básica;
- Trabalhos que abordassem a formação inicial de professores de língua inglesa;
- Marcador temporal: últimos 10 anos, tendo como referência o ano de 2014.

Dessa forma, deparamo-nos com 22 trabalhos. Com base nos dados coletados é possível verificar um crescimento no interesse pela temática a partir do ano de 2019, uma vez que 71% dos trabalhos datam deste ano. Também aferimos que o maior interesse pela temática provém das universidades públicas, uma vez que 76% das pesquisas foram realizadas nestas instituições.

Dos estudos angariados, 80% são dissertações, enquanto 20% são teses. No que se refere à regionalidade, as regiões sul e sudeste detêm o maior número de estudos, sendo que cada região fica responsável por 27% dos trabalhos; a região nordeste aparece em segundo lugar, com 23% das pesquisas, seguida pela região

norte, que responde por 13% dos estudos; a região centro-oeste contribui com uma pesquisa que representa 9%.

Após a leitura criteriosa dos resumos dos 22 trabalhos por nós coletados, verificamos que somente dois aproximavam-se da temática por nós pesquisada. Os demais trabalhos dedicavam-se ao estudo da identidade do docente de língua inglesa; o ensino e o aprendizado de inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); racismo e questões de gênero no ensino da língua inglesa; uso de novas tecnologias; análise de programas de formação e livros didáticos; e o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de futuros professores de inglês.

Assim, iniciamos a leitura dos trabalhos selecionados, a saber: “A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública”, tese de doutorado de Edith Corrêa, defendida em 2018 na Universidade Federal do Amazonas e “A formação do professor de língua inglesa: desafios do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da língua inglesa”, dissertação de mestrado apresentada por Maria José Alves de Araujo Borges em 2015 na Pontifícia Universidade Católica de Goiânia.

Corrêa (2018) nos traz dados pertinentes sobre a formação docente do professor de língua inglesa no Brasil a partir de sua pesquisa que tem como recorte graduados no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas que atuam na Educação Básica, nas esferas municipal e estadual. Para isso, a pesquisadora percorre o caminho da história do ensino da língua estrangeira no Brasil analisando as políticas educacionais de nosso país para o ensino e aprendizado dessas línguas, até chegar ao lugar que a língua inglesa ocupa na educação brasileira, ao passo que se debruça sobre a formação do professor de língua inglesa e seus saberes, habilidades, experiências, vivências sob o viés de Tardif (2014), Ropé e Tanguy (1997) e Almeida Filho (2008), dentre outros estudiosos da formação docente.

Borges (2015) também parte de um recorte, neste caso *a ausência da competência comunicativa, no âmbito do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade, durante o processo de formação e profissionalização do docente em Língua Inglesa, no Curso de Letras, em dois campi da Universidade Estadual de Goiás (UEG)* e aborda a formação docente e os desafios encontrados na contemporaneidade, assim como especificamente a formação do

professor de língua inglesa, sob a luz do embasamento teórico segundo a perspectiva crítico-reflexiva, baseada nos estudos de Schön (2000), Libâneo (2010; 2012), Nóvoa (1992; 1997), Tardif (2012), Sacristán (1999; 2007), Contreras (2002) dentre outros, e em específico na área de profissionalização em Língua Inglesa por Almeida Filho (1992; 2000; 2009; 2013), Vieira-Abrahão (1992; 1996; 2004), Paiva (2004; 2010), Cavalcante e Moita Lopes (1991), Celani (2011), Leffa (1988; 2001) entre outros.

É interessante observar que, embora ambas as pesquisas se efetivaram em universidades públicas, uma federal e outra estadual, a maior parte dos professores de inglês não são formados por tais instituições. De acordo com os dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira), no ano de 2023, um total de 135.298 estudantes se matricularam nos cursos ofertados por instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais) com o objetivo de formar-se professor/professora de língua inglesa. Deste total, 64,93% matricularam-se em instituições privadas e 35,6% em instituições públicas. Estes dados podem indicar que o número de vagas ofertadas na rede pública de ensino é insuficiente para atender às demandas dos estudantes, sendo necessário maior investimento do poder público na formação de professores de língua estrangeira.

Um outro aspecto que pode levar os futuros professores a procurarem uma Instituição de Ensino superior (IES) privada são os processos de admissão das IES públicas, a relação número de candidatos por vaga pode terminar desencorajando estudantes que sintam não terem tido uma base sólida ao longo da Educação Básica.

É interessante observar a pesquisa realizada por Costa (2008) em sua tese de doutorado. O pesquisador investigou e analisou o funcionamento do discurso político-educacional e didático-pedagógico da formação de professores de inglês por meio da Análise do Discurso. Como estratégia para a coleta de dados Costa (2008) realizou entrevistas tanto com professores quanto com alunos de uma IES privada do Estado de São Paulo e apontou questões estruturais e pedagógicas que necessitam de atenção.

Costa (2008) constata que tanto os professores quanto os alunos conseguem identificar as lacunas na formação ofertada aos futuros professores de inglês. Dentre os problemas mencionados, merece destaque a duração do curso (três anos) que parece ser insuficiente para desenvolver os conteúdos necessários para a formação

adequada dos futuros professores, conforme relato de um dos professores entrevistados:

P3: bom... eu vejo o aluno um pouco perdido... na verdade... primeiro... porque ele tem muita **dificuldade com relação a conteúdos**... então eles... até tem consciência por exemplo que um curso de três anos... como é atualmente a maior parte das faculdades... é um curso que não supre todas as suas necessidades... então o aluno vem falar... **“olha... eu tenho falhas nesse conteúdo... eu não vi isso... eu não li essa obra... eu não vi esse período...”** seja lá o que for... **esse tema... então eles tem dificuldade de conteúdo**... ah...isso já é uma coisa que os incomoda um pouco [...]. (COSTA, 2008, p. 109, grifo do autor)

Os alunos (futuros professores) parecem corroborar com o entendimento dos docentes de que seria necessário mais tempo para uma formação:

A5: como é que ele vai abordar isso... em dois anos?... porque... **na realidade... tá...** o curso é de três anos... **mas a gente** tem literatura só em dois... então eu acho isso um crime... pavoroso [...]. (COSTA, 2008, p. 125, grifo do autor)

Os docentes também apontam dificuldades relacionadas à bagagem linguística dos estudantes, inclusive com relação à língua materna e parecem entender que a Educação Básica não instrumentaliza os alunos com os requisitos mínimos exigidos para o Ensino superior, de maneira que a formação no Ensino Superior parece estar aquém do que é esperado para a graduação:

P4: [...] eles não têm conhecimento de quase nada da língua... eles **vêm** com aquela... com aqueles conceitos magros e distorcidos de língua portuguesa... ah... e eles **vêm** para a aula **sem base** nenhuma... **sem conhecimento**... eu tô falando de língua portuguesa... mas na verdade... eles não vêm com conhecimento **quase** nenhum [...] **a maioria vem do Estado com todas aquelas lacunas que já são... conhecidas**... né... [...] o que falta para eles... na verdade... **é conteúdo**... porque... a gente tenta né suprir essa lacuna de **deficiência**... de **defasagem**... **mas não dá**... você consegue... na verdade... **pincelar algumas coisas ali**... (Costa, 2008, p.115, grifo do autor)

É certo que relatos obtidos a partir de um único trabalho estão muito distantes de representarem todo um país de dimensões continentais como o Brasil, pois além do número de IES privadas existentes – cada qual com suas particularidades e peculiaridades – temos também o componente subjetivo de cada relato. No entanto, nos parece pertinente considerar a relevância de um trabalho que se dispõe a dar voz aos sujeitos envolvidos no processo formativo do futuro professor, tendo em conta o

sentimento de despreparo que emerge da fala desses sujeitos que, em breve, estarão nas salas de aula.

Com o intuito de expandirmos nossa busca por mais trabalhos que pudessem ajudar em nossa pesquisa, recorremos ao Google Acadêmico, uma plataforma de pesquisa *online* que agrega além de dissertações e teses, também periódicos, livros, ou capítulos de livros, além de indexar conteúdos de bases de acesso aberto como o SciELO Brasil e Educ@.

O critério para definir as palavras chaves usadas nas buscas foram similares aos usados na BDTD, palavras que se aproximassem da temática de nosso trabalho (“formação docente”; “formação do professor”; “formação do professor de língua inglesa”); nesta plataforma optamos por não utilizar a restrição temporal a fim de ter acesso a um número maior de textos.

Isto nos levou a artigos que julgamos congruentes com nossa pesquisa e que poderiam auxiliar o entendimento das questões referentes à formação docente.

A fim de compreender como se dá a formação inicial de professores, Gimenez e Cristovão (2003) centraram seus olhares no estudo acerca da organização do curso de Letras em nosso país. As autoras apontam que uma característica dos cursos que possibilitam dupla habilitação, Português/Inglês, é a separação entre bacharelado e licenciatura. A pesquisa de Gimenez e Cristovão aponta que os referidos cursos por elas pesquisados parecem estar organizados sobre “currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino” (Gimenez e Cristovão, 2003, p.87). Tal aspecto pode culminar na divisão entre saberes pedagógicos – aqueles inerentes à prática docente de modo mais geral – e saberes disciplinares, os que se relacionam ao campo de conhecimento do professor de uma determinada disciplina; neste caso, a língua inglesa.

É interessante observar que a pesquisa realizada doze anos mais tarde por Borges (2015), aponta que temos ainda um longo caminho a percorrer para a integração entre estudos pedagógicos e os estudos das disciplinas de conteúdo na formação de professores de Língua Inglesa. De acordo com o referido trabalho:

Convém destacar que a formação do profissional de Letras não se faz apenas com a teoria, mas, faz-se no dia a dia com a sua prática pedagógica e com a relação de ambas: teoria e prática. Essa interação só é possível mediante a reflexão do professor sobre sua própria prática, cuja epistemologia baseia-se

na prática, por meio da reflexão na ação e sobre a ação (SCHON, 2000 *apud* Borges, 2015, p. 113)

Desta maneira, uma formação segmentada parece estar na contramão do que se espera do professor contemporâneo, uma vez que os desafios postos solicitam que este profissional trabalhe articulando saberes e construindo o conhecimento juntamente com os seus estudantes, fazendo uso de recursos tecnológicos característicos da contemporaneidade. Alarcão (2020) nos apresenta um perfil interessante para nos apoiar na reflexão acerca das necessidades formativas do docente:

Um professor é alguém que tem de saber tomar decisões relativamente à maneira mais adequada de estabelecer a relação entre o aluno e o conhecimento no contexto do processo educativo. Para realizar eficazmente esta função de mediador tem de possuir, para além de conhecimentos de tipo declarativo (saber), também processual (saber-fazer) e uma postura relacional (ser e estar em e com). Necessita, além disso, de se mover à vontade num raciocínio de tipo abstrato que lhe permita prever as consequências das suas próprias ações e levantar hipóteses sobre as possíveis reações dos seus alunos e suas causas. (Alarcão, 2020, p.15)

A definição supracitada parece estar em consonância com o que se espera de um bom educador, no entanto, é necessário atentar para a organização proposta pelas instituições de educação superior (IES) para a formação do futuro professor.

Corrêa (2018) ratifica o que os pesquisadores supracitados mencionam quando traz à discussão o fato de que a constituição profissional se dá em um contexto em que ocorre a convergência de muitos aspectos subjetivos e formativos:

Isto implica o início do despertar para uma identidade que será marcada pela junção de diferentes características individuais e saberes a serem construídos durante a formação inicial até o encontro com a atuação profissional. (Corrêa, 2018, p. 82)

Parece haver aqui uma tendência a se considerar como parte da formação docente todo o histórico pessoal e acadêmico do futuro profissional, assim como sua habilidade em se reinventar e agir frente a situações atípicas que possam acontecer. Corrêa (2018) reitera:

Evidencia-se que a formação inicial do professor deve sustentar-se em contínua reflexão e criticidade de seus feitos diários, considerando que cada

aula é uma ação única, logo, uma prática que não se repete e que deve ser o alvo das preocupações dos que exercem a docência.” (Corrêa, 2018, p. 83)

Como estamos tratando de interações humanas, com toda sua complexidade, quando nos referimos a um ambiente de aprendizado, não há fórmulas que se apliquem a toda e qualquer situação, logo, a construção coletiva do saber parece ser a pauta.

Neste sentido, parece pertinente observar que uma parcela significativa de nossos professores teve em sua passagem pela educação básica o ensino em que o professor instrui estudantes que passivamente recebem o conhecimento, a assim nomeada por Paulo Freire *educação bancária* em que o educador deposita conteúdos e os seus conhecimentos nos alunos vistos como recipientes vazios passíveis de serem preenchidos (Freire, 1987).

Essa mesma modalidade de ensino, centrada no professor sem que haja uma relação dialógica real entre professor e aluno é, muitas vezes, a abordagem utilizada nas aulas destinadas aos futuros professores nas instituições de educação superior. Entretanto, não raras as vezes, é neste mesmo ambiente – que lhe apresenta o ensino centrado no professor e não no diálogo – que o futuro professor vai aprender que este modelo não deve ser seguido, pois em sua atuação o estudante deve ser o protagonista do processo de aprendizagem – algo que ele na condição de aluno, possivelmente, não vivencia.

Ainda sobre a formação inicial de professores de Língua Inglesa, Borges (2015) ressalta a relevância da abordagem de ensinar. Para a autora:

O processo de ensino-aprendizagem aponta a abordagem de ensinar como elemento significativo; a partir dela torna-se claro que os procedimentos usados pelo professor, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, determinam o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos. (Borges, 2015, p.15)

Isto posto, é possível depreender que quanto mais estruturada, profunda e contextualizada com as pesquisas e estudos vigentes for a formação docente, maiores são as chances de propiciar ao futuro professor uma formação sólida e que impacte positivamente no aprendizado dos estudantes.

Além do mais, como estamos falando de uma profissão que demanda muitos saberes, é necessário que esses saberes sejam devidamente explorados, discutidos

e praticados ao longo do processo de formação para que se consiga obter os melhores resultados possíveis em sala de aula. Como afirmam Almeida Filho e Oliveira (2016):

Professores de línguas em geral têm de criar um processo profissional complexo feito de planos, aulas, atividades, materiais e instrumentos de avaliação, processo esse tornado concreto aos alunos aprendentes embebido em cultura ligada à língua que se deseja ensinar e em climas que entusiasmam, encantem, motivem e envolvam com afetividade produtiva os agentes desse processo. (Almeida Filho e Oliveira, 2016, p. 200)

Há indicações, ao analisarmos o que os autores nos trazem, de quão complexa e multifacetada a prática docente se mostra; por conseguinte, a preparação para que o futuro professor consiga lidar com tamanha complexidade deve ser suficientemente extensiva.

O trabalho realizado por Borges (2015) ressalta que pesquisadores que se dedicam à formação docente de professores de língua inglesa, entre eles Vieira-Abrahão e Almeida Filho, atestam a importância de algumas características que auxiliam o processo formativo dos professores, nomeadamente, capacitação dos saberes pedagógicos; domínio das habilidades inerentes ao ensino do idioma em questão nos níveis da escrita, fala, leitura e entendimento; compreensão quanto à constante necessidade de se manter atualizado por meio do estudo regular; e também uma ponderação contínua acerca das escolhas e decisões tomadas em sua prática profissional no dia-a-dia.

Almeida Filho (2015) aprofunda a discussão ao trazer à tona uma condição que julga significativa quando abordamos a temática do ensino e aprendizagem de línguas, consequentemente de formação docente. Ele adota a perspectiva de que *a formação de agentes de ensino e aprendizagem de línguas* deva ser parte de uma política de estado mais abrangente. O autor afirma que:

Aprofundar nossa compreensão sobre esse tópico das políticas de ensino de línguas é amplamente justificável hoje não por haver qualquer dúvida sobre a relevância de se aprender outras línguas, mas por vivermos uma grande lacuna de ações orquestradas pelo poder público ou institucional na definição e implementação de políticas orientadoras e reguladoras. Vivemos uma época contraditória de valorização das línguas e de um “apagão das línguas na escola” nesta segunda década do século 21. (Almeida Filho, 2015, p. 125)

Logo, o dilema que se apresenta não se relaciona mais com a persuasão sobre a importância de se ensinar uma língua, o que se almeja é uma formação que prepare o profissional para que ele esteja o mais apto possível para exercer sua

função, assim como lidar com os possíveis contratempos que possam surgir, e que se estabeleça uma política pública que garanta que isso aconteça. Talvez, a ideia seja que a partir da oficialização da formação do profissional de línguas haja não somente uma cobrança maior quanto à adequação desta formação, assim como mais rigor para garantir que o professor tenha passado por uma formação que o proveja com os recursos necessários para sua atuação em sala de aula.

Em termos práticos, o que temos, dentre outros reveses, é uma situação em que aptidões essenciais quando se trata de um professor de língua não são asseguradas. Como pontua o autor:

Os professores não falam as línguas que ensinam e nem a metade deles é aprovada com nota mínima em exames convencionais de sua especialidade para contratação conforme mostraram os resultados de um exame aplicado entre professores não permanentes da rede pública paulista. (Almeida Filho, 2015, p. 126)

Pode-se deduzir a partir desta fala que um professor de língua inglesa que não seja capacitado a se comunicar na língua que almeja ensinar, muito possivelmente não terá recursos para ensinar o idioma.

Borges (2015) destaca que a questão da *competência comunicativa* – que se relaciona com a função da linguagem para interações sociais – se mostra como uma das que mais demandam atenção quando mencionamos a formação do professor de língua inglesa. De acordo com a autora:

Pode-se observar que todas essas habilidades e competências exigidas ao professor de LE⁶ representam inúmeros desafios no processo de sua formação, principalmente em relação ao domínio da competência comunicativa, que tem sido alvo de discussões nos cursos de Letras, em especial, pelos profissionais de Língua Inglesa, devido à ausência dessa competência ao término do curso. (Borges, 2015, p. 16 - 17)

Assim, muitas vezes é solicitado do professor uma competência que não lhe foi ofertada em sua formação inicial e que, certamente, impactará no aprendizado do estudante. Dito de outra forma, não podemos esperar que ao término da educação básica os estudantes possuam a competência comunicativa (conforme apregoa a

⁶ Língua estrangeira. Nota do autor.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC) se o professor que o apoia não teve a oportunidade de desenvolver tal habilidade ao longo de sua formação.

No documento denominado Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil (2014) disponibilizado pelo *British Council* – a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa – a competência comunicativa também aparece. De acordo com a referida instituição:

Outro aspecto na formação dos professores de idiomas hoje atuantes na educação básica é a falta de preparo adequado desses profissionais, o que foi apontado tanto por representantes do governo quanto por professores mais qualificados. De acordo com essa perspectiva, a formação acadêmica atual – bacharelado em Letras seguido de licenciatura – não prepara o professor de línguas para a realidade da sala de aula e para efetivamente ensinar o idioma. Além disso, há a percepção de que, em geral, esses professores não possuem condições para viajar para países de língua inglesa. Por isso, eles contam com uma prática insuficiente de comunicação no idioma. (British Council Brasil, 2014, p.13)

A recorrência da temática pode indicar que parte significativa das adversidades encontradas em nossas licenciaturas esteja associada a aspectos característicos da formação docente que ocorre nas salas de aula de nossos cursos de Letras, incluindo pouca atenção à prática oral.

O documento indica ainda que há outras conjunturas que vão além da parte pedagógica/estrutural que poderiam impactar de forma positiva a oralidade dos futuros professores, como por exemplo viagens a países de língua inglesa. Um possível problema, como mencionado no texto supracitado, seria que esse tipo de viagem implicaria custos elevados. A questão dos custos parece não se ater somente a viagens. Borges (2015, p. 17) complementa dizendo que:

[...] muitos professores de LE não possuem condições de frequentar cursos de extensão ou pós-graduação, em decorrência de impedimentos financeiros, falta de tempo, demanda excessiva de trabalho, ausência de informação e/ou falta de interesse por não terem consciência da necessidade do aperfeiçoamento contínuo para o profissional.

Ao considerarmos que quanto mais se tem contato com um idioma estrangeiro tendemos a naturalizar o seu uso ao passo que nos apropriamos de seus aspectos fonéticos, morfosintáticos e semânticos; em vista disso, quanto mais oportunidades de se usar uma língua estrangeira, seja viajando para os países onde ela é falada,

seja por meio de cursos de extensão ministrados no idioma, mais chances o formando terá de aprimorar o idioma. De maneira que a ausência deste contexto comunicativo pode impactar a formação do sujeito.

Há um agravante a ser considerado quando pensamos em qual profissional assumirá o posto de professor nas escolas públicas de educação básica que vai além da questão de professores sem a competência comunicativa, que se mostra necessária ao consideramos que é a abordagem comunicativa, que é centrada na comunicação com foco em situações interativas reais, que se espera dos docentes de língua inglesa na educação básica: embora a maioria tenha nível superior, ainda cerca de 13% dos professores de língua inglesa exercem sua profissão sem ter frequentado uma instituição de educação superior. Tais dados fazem parte de um estudo intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, concebido para o *British Council* pela empresa de pesquisa e consultoria de avaliação de impacto Plano CDE, conduzido em 2015, angariou dados para que se tentasse entender as circunstâncias do ensino de língua inglesa em nosso país por meio da abordagem das condições de trabalho, da formação docente, das condições materiais, e de todo e qualquer aspecto que pudesse contribuir de algum modo com a compreensão do mosaico que forma esta parte de nossa educação.

De acordo com o documento elaborado pela Plano CDE para o *British Council* (2015), embora um percentual elevado de professores de inglês que atuam em nossas escolas públicas tenham o terceiro grau, muitos não têm a formação em língua inglesa. Conforme o documento:

Os professores de inglês possuem alta escolaridade, especialmente para o contexto brasileiro: 87% deles possuem ensino superior. Porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Segundo os dados, apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que grande parte dos docentes são formados em letras -língua portuguesa, ou pedagogia. Um em cada cinco professores de inglês tem formação superior fora da área de línguas. (BRITISH COUNCIL, 2015, p.11)

Isto posto, muitos professores, ao término de sua licenciatura em língua inglesa, não têm o preparo necessário para suprir as demandas comunicativas que o ensino do idioma requisita. Salta aos olhos que 61% destes profissionais não possuem formação específica, o que possivelmente impacta em seu desempenho profissional e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes. Há que se considerar, ainda,

que existem professores em exercício que não passaram pela licenciatura, o que pode interferir no conhecimento acumulado por este profissional acerca do idioma que leciona. De acordo com o British Council (2015, p.13-14):

A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina que lecionam, já que 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua. A falta de oportunidades para conversar em inglês foi a opção mais citada, seguida da dificuldade com a língua falada.

Um percentual tão alto de professores que afirmam ter dificuldade com a disciplina que lecionam, junto aos dados trazidos até o momento para nossa pesquisa, pode indicar que temos um número considerável de profissionais que não estão aptos a assumirem o papel de regentes de uma sala de aula como professores de língua inglesa, uma vez que dentre as capacidades docentes esperadas deste profissional mencionadas por Miquelante (2019) está o “uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais” (2019, p. 104). Parece haver um descompasso entre o que é prenunciado e o que os professores estão efetivamente aptos a fazer nas escolas.

Ao conjecturar sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas, o que implica o uso da fala no idioma, Almeida Filho (2001) afirma que:

Há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem (2001, p.23).

Esta afirmação reforça que o desalinho entre a projeção apregoada pela academia quanto aos professores de língua inglesa e o profissional que efetivamente ocupa as salas de aula, corroborada pelos percentuais trazidos pela pesquisa encabeçada pelo British Council, é um ponto recorrente; o que pode indicar a necessidade de mais estudos que versem sobre a temática.

A partir da análise dos trabalhos supracitados, podemos depreender que há algumas questões que se mostram recorrentes, tais como: desproporção entre a formação inicial ofertada – que se desvela muitas vezes insuficiente – e o tipo de

formação que poderia habilitar todos os recursos que o professor precisa, incluindo-se aqui os recursos de comunicação oral, para um ensino efetivo da língua inglesa (Borges, 2015; British Council, 2014); a separação entre o pesquisador e o profissional que assume as aulas na educação básica (Almeida Filho, 2001; Borges, 2015; Nóvoa, 2018); um espaço de formação adequado (Nóvoa, 2018); assim como o reconhecimento dos saberes experienciais dos futuros professores (Borges 2015; Corrêa, 2018).

Dentre os autores que se dedicam a pensar caminhos possíveis para a formação de professores, destacamos o trabalho realizado por Nóvoa (2018). De acordo com o autor, uma das características desta formação que parece afetar o professor é a distância entre aquilo que é ensinado nas instituições de educação superior e a realidade que o profissional encontra em sala de aula. O autor sugere que seria necessário uma mudança estrutural, aqui também na acepção de um espaço físico adequado, para que o lugar da formação e o lugar da profissão se encontrassem; ele menciona que o aspecto erudito da formação (a pesquisa, o cabedal teórico, o pensamento crítico) é outorgado às universidades, ao passo que a parte prática ou a concretude da profissão - que revela-se muitas vezes prosaica e medíocre justamente por não dialogar efetivamente com as pesquisas acadêmicas - se dá nas escolas. O autor aponta, ainda, que para que esta situação possa esboçar alguma mudança, seria necessário o entrelaçamento real entre *Professores (profissão)*; *Universidades (ensino superior)*; e *Escolas (redes)*, o que ele chama de *Triângulo da Formação*.

Já Almeida Filho (2015) acredita que a discussão deveria começar a partir de uma proposição acerca de uma reestruturação abrangente na política pública para a organização do ensino de línguas no Brasil, o que incluiria também a formação docente. Segundo o autor:

Política de ensino de línguas que seja apenas pontual, difusa e cumulativa não parece uma solução adequada para as questões que enfrentamos no país. Faz falta uma análise sistemática das condições em que se dá o ensino de línguas no Brasil e a formação de novas gerações de profissionais para, a partir dela, proceder-se a uma organização de política de Ensino de Línguas que atenda os reclamos do país e dos profissionais. (Almeida Filho, 2015, p.48)

Sugere-se aqui uma participação efetiva dos profissionais de educação na elaboração de diretrizes que realmente atendam as necessidades daqueles que trabalham em sala de aula, o que nos leva a deduzir que o professor é primordial nesta construção.

Borges (2015), por sua vez, mesmo afirmando não se propor a *discutir os caminhos possíveis para um eficiente ensino que conduza a todos ou, pelo menos, a maioria, a uma competência comunicativa*, anuncia que a valorização do professor como profissional e intelectual ativo nas pesquisas educacionais, assim como o estabelecimento de uma prática que promova um diálogo que leve a uma constante reflexão sobre as práticas empregadas em sala de aula podem indicar possíveis rumos a serem tomados.

Por fim, Corrêa (2018) sugere que idealmente – inclusive como previsto na legislação – os professores de língua inglesa devam passar por uma graduação que inclua a licenciatura em que o futuro professor seja imbuído de ferramentas para que esteja apto a iniciar sua vida profissional. Entretanto, a autora reforça que esta formação não se encerra ao término desta graduação, ela deve ser constante, pois *ela não é estática nem conteudista, mas é continuada, atemporal e pragmática*. Ademais, o exercício da profissão também deve ser formativo, pois é por meio da vivência em sala junto ao cabedal teórico construído de forma dialógica que a real formação se configura.

Isto posto, é possível atestar que as diferentes pesquisas convergem no que se refere à necessária mudança na formação ofertada ao profissional que atua ou atuará no ensino da língua inglesa nas escolas públicas de educação básica.

Assim, tendo em vista as argumentações até agora expostas e no intuito de também contribuir para o debate acerca da formação básica do professor de língua inglesa no Brasil, passamos agora a apresentar a trajetória metodológica do presente trabalho.

CAPÍTULO 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Na obra *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa*, Ludke e André (1986) problematizavam o uso da palavra *pesquisa* que estaria sendo usada muitas vezes de maneira equivocada.

De acordo com as autoras, o que muitos – inclusive profissionais da educação – chamavam *pesquisa* era na verdade apenas uma *atividade de consulta*, pois:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (Ludke e André, 1986, p. 1)

Segundo as autoras, muitos professores de educação básica requerem de seus alunos na verdade uma leitura de alguma fonte – que pode ser uma enciclopédia, um jornal ou uma revista – quando pedem que eles façam uma pesquisa, fato que pode desviar a acepção da palavra de seu sentido científico ou acadêmico ao ponto de confundir estudantes talvez ao longo de suas vidas.

Com a popularização do uso da internet, a trivialidade de acessarmos via ferramentas de busca enciclopédias *on-line* – que carecem, em parte delas, de uma mediação criteriosa – ou qualquer conteúdo em páginas pessoais em que os donos do domínio postam o que lhes convier, essas consultas se tornaram muito mais imediatas e carentes de um modo de arbitragem confiável, de maneira que passados 39 anos da referida publicação, é possível que a situação relatada pelas autoras com relação ao sentido da palavra *pesquisa* não tenha mudado muito.

A pesquisa mostra-se claramente como uma ação que vai muito além de uma consulta. Há toda uma rigorosidade científica a ser seguida para que se possa obter resultados pertinentes a partir do levantamento, cruzamento e análise de dados. Como afirmam as autoras:

Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (Ludke e André, 1986, p. 1, 2)

Convêm apontarmos que tudo isso ocorre dentro do contexto social, em um determinado período histórico que possivelmente influencia e delimita o trabalho do pesquisador. Desta maneira, a pesquisa na educação não está apartada da realidade:

Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc” (Ludke e André, 1986, p. 2).

Dito isto, é relevante pontuarmos que a ideia de pesquisa científica na educação como algo separado do que se vive nos espaços educacionais, na visão das autoras, não se aplica, pois a pesquisa em educação deve fazer parte da rotina do profissional de educação *tornando-se um instrumento de enriquecimento de seu trabalho*.

O conceito de afastamento entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, fato que legitimaria o chamado distanciamento científico, é também criticado pelas autoras quando o que está em pauta é a pesquisa em educação, visto que, a subjetividade do pesquisador, as suas experiências e sua perspectiva política também pode fazer parte do tópico estudado, que por sua vez se desenhará a partir das escolhas de abordagem deste pesquisador.

Esta construção da pesquisa por meio da subjetividade do pesquisador e do contexto sócio-histórico em que os dados levantados são interpretados e analisados é chamada, dentre outras nomenclaturas, de pesquisa qualitativa.

O termo *investigação qualitativa*, um dos nomes que podem ser sinônimo de pesquisa qualitativa, advém das ciências sociais e começou a ser utilizado nos anos finais da década de 1960 (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pode ter as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-50)

Os autores afirmam que nem sempre uma investigação qualitativa terá todas essas características de modo proeminente todo o tempo, algumas vezes, a depender

da investigação, um ou até mais dos atributos mencionados não se faz presente, o que não desclassifica o estudo como qualitativo.

Uma das formas de pesquisa qualitativa que tem se tornado popular ao longo dos anos, principalmente por ser uma fonte imutável e rica em informação, é a pesquisa ou análise documental. Como declaram Ludke e André:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André, 1986, p. 38)

Cabe pontuar que documentos podem ser qualquer elemento textual registrado tais como livros, artigos, cartas, leis, dentre muitos outros materiais e que “Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Ludke e André, 1986, p. 38).

Em nosso trabalho analisamos aspectos da formação de professores de língua inglesa no Brasil a partir da legislação vigente, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças com as experiências ocorridas na Argentina e Holanda. Considerando tanto o exposto quanto o objetivo que nos dispusemos a alcançar, a pesquisa qualitativa se apresenta como a metodologia mais adequada para a realização do presente trabalho.

Isto posto, passamos agora à justificativa da escolha dos países que serão analisados no presente trabalho.

2.1. A seleção dos países a serem estudados

O ato de comparar sob o viés do rigor científico pode auxiliar quando buscamos refletir e pensar soluções para diferentes impasses, uma vez que outros possam já ter passado por dilemas semelhantes e encontrado caminhos que possam levar a uma resolução.

Franco (2000) afirma que:

[...] fazer analogias, comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. Da mesma forma, procurar conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições,

como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento. (Franco, 2000, p. 198)

Em uma área como a educação que não somente está enraizada em culturas diversas pelo globo como também tem evoluído ao longo do tempo a base de muitas discussões e contribuições plurinacionais, estudos comparativos são de grande valia quando buscamos exemplos de como lidar com situações problemáticas.

Collier (1993), ressalta:

A comparação é uma ferramenta fundamental de análise. Aguça o nosso poder de descrição e desempenha um papel central na formação de conceitos, colocando em foco semelhanças sugestivas e contrastes entre os casos. A comparação é usada rotineiramente no teste de hipóteses e pode contribuir para a descoberta indutiva de novas hipóteses e para a construção de teorias.⁷ (Tradução nossa) (Collier, 1993, p. 105)

Ao compararmos dados provenientes de conjunturas distintas, ainda que delimitados pelo nosso objeto de estudo, tentamos por meio das diferenças e das similaridades encontradas chegar a alguma hipótese que nos ajude a pensar em formas de interferir no que temos posto até o momento em nosso país. Por isso decidimos comparar nossa realidade com a de outros países.

Como consta em nossa introdução, os países escolhidos são Argentina e Holanda. A escolha de tais países está pautada na colocação ocupada por eles na lista “*English Proficiency Index*” (EPI), provida pela instituição “*Education First*”⁸ (EF) em que vários países do mundo são classificados de acordo com o número de pessoas fluentes em língua inglesa nos termos da referida instituição.

Fundada em 1965, “*EF Education First*” é uma empresa de educação internacional com foco em idiomas, grade curricular, intercâmbio cultural e viagens educacionais”.⁹ (Tradução nossa)

Desde 2011, a instituição publica anualmente uma lista em que países da África, América Latina, Ásia, Europa e Oriente Médio são classificados de acordo com o nível de proficiência em língua inglesa obtidos a partir de um teste padronizado, disponibilizado de maneira *online*, que segue a qualificação do Quadro Europeu

⁷ Comparison is a fundamental tool of analysis. It sharpens our power of description, and plays a central role in concept-formation by bringing into focus suggestive similarities and contrast among cases. Comparison is routinely used in testing hypotheses, and it can contribute to the inductive discovery of new hypotheses and to theory-building.

⁸ Informação disponível em <https://www.ef.com/wwen/eipi/>. Acesso em: 11/06/2024.

⁹ Original: *EF Education First is an international education company that focuses on language, academics, cultural exchange, and educational travel*

Comum de Referência para Línguas (QECRL), que objetiva mensurar a competência linguística de falantes não nativos do idioma de um determinado país, a princípio de países europeus.

Gestado na segunda metade dos anos de mil novecentos e oitenta e popularizado com o advento da União Europeia (UE) – que permite que cidadãos de qualquer país membro da UE resida, trabalhe e estude em países que não o de nascimento – o QERL passou a ser a maneira de se saber o quanto uma pessoa consegue falar e entender um idioma que não seja a sua língua nata. Ele se divide em três níveis, A (Básico), B (Independente) e C (Proficiente), que se subdividem em dois níveis cada um (A1, A2, B1, B2, C1, C2, do mais básico ao proficiente).

Para cada um dos níveis mencionados há uma descrição pormenorizada do que é esperado que a pessoa que ali se enquadre seja capaz de compreender e produzir linguisticamente.

No Brasil, quando tratamos da aquisição de língua inglesa, há uma significativa variedade de termos para se descrever o nível linguístico de um estudante em diferentes momentos no decorrer de seu itinerário, sendo os mais recorrentes: básico, intermediário e avançado. Muitas vezes, a depender da instituição, cada uma das nomenclaturas citadas pode ter subdivisões, por exemplo, básico 1, básico 2, dentre muitas outras.

A classificação numérica do EPI, além da relação com o QECRL, também gera uma pontuação e uma faixa de proficiência nominal que segue a seguinte divisão:

Quadro 1: Classificação numérica do EPI

| QECRL | Pontuação EF EPI | Faixa EF EPI |
|--------------|-----------------------------|-------------------------|
| C2 | 700-800 | Muito alta |
| C1 | 600-699 | Muito alta |
| B2 | 550-599 | Alta |
| B2 | 500-549 | Moderada |
| B1 | 450-499 | Baixa |
| B2 | 400-449 | Muito baixa |

| | | |
|---------------|---------|----------------|
| A2 | 300-399 | Muito baixa |
| A1 | 200-299 | Muito baixa |
| Pre-A1 | 1-199 | Muito baixa |

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

É certo que as exigências para que um aluno seja classificado como pertencente a um determinado nível linguístico variam bastante e podem depender de diferentes fatores, de acordo com a intencionalidade de diferentes instituições em diferentes partes do mundo. Há instituições que tem como foco a instrumentalização do estudante para a proficiência da leitura, outras para a comunicação oral, dentre outros aspectos. Por conseguinte, é interessante que tenhamos como instrumento de mensuração um indicador tão abrangente.

Para retomarmos o que mencionamos acima, é pertinente observarmos que a instituição EF foi criada na Suécia em 1965 com o intuito de prover experiências de intercâmbio linguístico/cultural com países de língua inglesa e desde 2011 a organização tem publicado uma lista, o EPI, em que qualifica os países participantes (em 2023, foram 113 países) de acordo com o desempenho obtido a partir de um teste do idioma denominado, em tradução livre, Prova Padrão de Língua Inglesa (*Standard English Test* - SET na sigla em inglês).

A prova é disponibilizada *online* e avalia a compreensão escrita e auditiva do examinando por meio de um teste objetivo padronizado concebido para que se classifique suas habilidades linguísticas nos moldes do QECRL, descritor que objetiva mensurar a habilidade linguística de falantes não nativos do idioma de um determinado local, a princípio de países europeus.

O SET é gratuito e pode ser feito por qualquer pessoa que tenha interesse em saber o seu nível de proficiência em língua inglesa dentro do que o teste oferece.

Somente duas habilidades são testadas por meio do SET, a leitura e a compreensão oral. O que se faz é relacionar as informações adquiridas por meio da leitura e da compreensão oral com os potenciais níveis de escrita e de fala dos examinandos.

Conforme consta na página eletrônica da instituição sobre o alcance e a relevância do SET como uma referência para a proficiência linguística¹⁰:

Não há outro conjunto de dados de tamanho e escopo comparáveis e, apesar de suas limitações, nós, juntamente com muitos formuladores de políticas, acadêmicos e analistas, acreditamos que ele seja um ponto de referência valioso na conversa global sobre educação em língua inglesa.¹¹ (Tradução nossa)

Esta relevância pode ser validada ao considerarmos que órgãos como o *British Council*, organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa, assim como a Universidade de Cambridge, dentre outras instituições, usam os dados providos pela EF como parâmetro quando se fala em aquisição de língua inglesa.

Como a própria EF atesta, não há o intuito de que os dados obtidos por meio do SET se sobreponham ou contradigam testes nacionais de diferentes países, o intuito é que seja um referencial que possa ajudar em pesquisas locais que demandem um estudo comparativo em grande escala ou entre países distintos ao redor do mundo.

De acordo com os dados fornecidos pela própria EF, a média de idade dos respondentes é de vinte e cinco anos. Isso indica que sejam pessoas que já tenham passado pela educação básica.

O que determinou a escolha do EPI como ponto de partida foi justamente o alcance que ele tem e o fato de ser uma referência usada por estudiosos da área de aquisição de segunda língua – vide, por exemplo, a parceria que a entidade firmou com a Universidade de Cambridge, no Reino Unido – para a instauração de políticas referentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa.

É interessante observar que não há, de nossa parte, um juízo de valor, assim como não há um caráter depreciativo, na comparação. O intuito é encontrarmos dados que possam balizar nossa pesquisa.

Para tanto, escolhemos dois países que consistentemente se mantêm dentre os mais bem colocados respectivamente no mundo e na América Latina: Holanda e Argentina.

¹⁰ Informação disponível em <https://www.ef.edu/eipi/about-eipi/>. Acesso em 11/06/2024.

¹¹ Original: *There is no other data set of comparable size and scope, and, despite its limitations, we, along with many policymakers, scholars, and analysts, believe it to be a valuable reference point in the global conversation about English language education.*

A Holanda se mantém entre os países que atingem melhores posicionamentos no EPI. Desde 2011, ano da criação do índice, o país sempre esteve entre os três primeiros, ficando com o primeiro lugar de 2019 a 2024.

A Argentina, por sua vez, se mostra como o país da América Latina com melhor desempenho se mantendo dentre os países com alta proficiência em língua inglesa desde 2018. Entendemos que além do fato da Argentina se destacar na América Latina, é interessante termos como parâmetro de comparação um país cujas condições materiais e econômicas se assemelham ao nosso.

O Brasil, desde o início da classificação em 2011, tem ficado quase todos os anos na classificação considerada como baixa – há somente duas exceções: em 2021 o país somou 440 pontos, fato que o colocou na categoria muito baixa; já em 2022, ano de sua melhor pontuação, somou 505 pontos, ficando na categoria moderada.

Segundo a descrição do QECRL, um falante que esteja no nível B1, classificação que se relaciona à faixa Baixa da EF *English Proficiency Index* (EPI) onde o Brasil se enquadra:

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. (QECRL, 2001, p. 49)

Nota-se a ênfase em assuntos familiares, discurso simples, clareza e brevidade na exposição de opiniões.

A Argentina, embora tenha ficado por quatro anos na categoria moderada, nos outros nove se manteve na esfera alta. A pontuação mais baixa do país foi de 508 pontos em 2011 – fato que o coloca acima da melhor pontuação alcançado pelo Brasil – e a mais alta foi de 568 pontos em 2018.

A faixa alta do EF EPI em que a Argentina se situa majoritariamente é o equivalente ao B2 do QECR em que o falante:

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão

de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (QECRL, 2001, p. 50)

Diferentemente do que é relatado no nível B1, no caso da Argentina, existe a expectativa de uma fala mais fluída e complexa sobre uma gama ampla de assuntos.

Dos três países escolhidos para a nossa pesquisa, a Holanda é o único que, embora tenha passado por pequenas oscilações, sempre manteve sua classificação como muito alta. No ano de 2011, como já mencionado, o primeiro ano da publicação da lista do EF, a pontuação da Holanda foi de 615 pontos, o país atingiu seu ápice – 663 pontos – no ano de 2021. A valer, desde 2019 a Holanda ocupa o primeiro lugar na classificação geral do EPI.

A pontuação da Holanda a coloca no nível C1 do QECR em que o falante:

É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (QECRL, 2001, p. 52)

A descrição acima apresenta um interlocutor com um domínio mais profundo do idioma e capaz de tomar parte efetivamente em discussões amplas e complexas, entendendo e se fazendo entender integralmente.

Reiteramos que ao escolhermos países que mostram um bom desempenho em um índice como o EPI para nossa comparação, buscamos encontrar pistas que possam nos ajudar a ponderar sobre nossa própria organização quanto ao ensino de língua inglesa e o que podemos esperar como resultado desta organização.

2.2. Levantamento de dados e seleção de documentos para análise

Com o intuito de alcançar o objetivo geral proposto pela pesquisa de analisar aspectos da formação de professores de língua inglesa no Brasil a partir da legislação vigente, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças com as experiências ocorridas na Argentina e Holanda, iniciamos nossa pesquisa pela legislação que organiza a formação do professor de inglês nos três países.

Iniciamos nossos estudos pela legislação brasileira, mais especificamente pela LDB 9394/96. A escolha desta lei se deu, pois esta organiza o funcionamento do sistema educacional brasileiro, estabelecendo os princípios e normas gerais da educação. A leitura criteriosa da LDB nos direcionou para o estudo de decretos e resoluções que surgiram como desdobramento desta, todos disponíveis na página eletrônica do MEC conforme a tabela abaixo:

Quadro 2: Legislação brasileira

| País | Legislação consultada | Objetivo da referida legislação |
|--------|--|---|
| Brasil | <u>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996</u> | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| | PARECER CNE/CES 492/2001 | Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia |
| | RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 | Estabelece as diretrizes do estágio na educação, evidenciando a imprescindibilidade da relação teoria e prática, evidenciada no inciso primeiro do artigo 13 |
| | RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. |
| | <u>DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016</u> | Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos |

| | | |
|--|--|--|
| | | Profissionais da Educação Básica. |
| | RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). |

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Para encontrar a legislação que regula a educação escolar na Argentina, utilizamos a plataforma de pesquisas *Google*¹². No campo intitulado “busca” digitamos as seguintes palavras-chave: “*lei*”; “*educação escolar*” e “*Argentina*”. O primeiro resultado revelado pela referida plataforma foi a página eletrônica SITEAL¹³ (Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina), mantido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Trata-se de um *observatório regional de políticas educacionais* onde o pesquisador tem acesso às políticas educacionais dos países da América Latina. No mesmo sítio é possível encontrar panoramas regionais de educação e acessá-los à partir de eixos temáticos (educação básica; inclusão e equidade social; docentes; educação e gênero; educação e formação técnica profissional; educação e tecnologias digitais e financiamento social). Por fim, a página eletrônica possui uma base de informação onde o pesquisador pode acessar leis, documentos de planejamento, conhecer as políticas e os programas destinados a garantir o direito à educação, acessar pesquisas que analisam a situação educacional das políticas promovidas pelos países latino-americanos e encontrar indicadores estatísticos da educação nos diferentes países. Dada a riqueza do referido documento e a respeitabilidade do órgão que o produziu, optamos por utilizá-lo em nossa pesquisa para selecionar a legislação argentina que embasa nosso trabalho, a saber:

Quadro 3: Legislação argentina

| País | Legislação consultada | Objetivo da referida legislação |
|------|-----------------------|---------------------------------|
|------|-----------------------|---------------------------------|

¹² Endereço eletrônico da plataforma de pesquisas *google*: <https://www.google.com>

¹³ <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>

| | | |
|------------------|--|--|
| Argentina | LEI 26.206/2006 – LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL – Título IV, Capítulos I e II, Artigos 67 ao 78 ¹⁴ | Os referidos artigos regulamentam a formação docente na Argentina. |
| | LEI Nº 24.521 – LEI DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ¹⁵ | Regulamenta a prestação do serviço da Educação Superior. ¹⁶ |
| | ARGENTINA ENSINA E APRENDE - PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL 2016-2021 ¹⁷ | Tem como objetivo alcançar uma educação de qualidade que proporcione a todas as crianças, jovens e adultos os conhecimentos e capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral, em condições de igualdade e respeito pela diversidade. ¹⁸ |

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Por fim, nossa busca pela legislação que institucionaliza a educação escolar na Holanda teve início no site do governo dos Países Baixos¹⁹. O *Google* oferece a tradução da página do holandês para o português e de posse desse recurso percorremos o seguinte caminho: tópicos; educação; trabalhando na educação; leis e regulamentos. Dessa forma, chegamos às legislações que regulamentam o ensino primário e secundário na Holanda – o equivalente à educação básica obrigatória brasileira, conforme consta na tabela a seguir:

Quadro 4: Legislação holandesa

| País | Legislação consultada | Objetivo da referida legislação |
|----------------|---|--|
| Holanda | DECRETO DE 23 DE AGOSTO DE 2005 (Tradução nossa). ²⁰ | Estabelece requisitos de competência para professores do ensino fundamental, da educação especial e ensino |

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: LEY Nº 26.206- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: Ley Nº 24.521 - LEY DE EDUCACION SUPERIOR

¹⁶ Tradução nossa. Texto original: Regula la prestación de servicios de Educación Superior.

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: ARGENTINA ENSEÑA E APRENDE: PLANO ESTRATÉGICO NACIONAL – 2026-2021.

¹⁸ Original: Su objetivo es lograr una educación de calidad que proporcione a todos los niños, jóvenes y adultos los conocimientos y habilidades fundamentales para su desarrollo integral, en condiciones de igualdad y respeto a la diversidad.

¹⁹ Endereço eletrônico do Governo dos Países Baixos: <http://www.government.nl>

²⁰ Original: *Besluit van 23 augustus 2005*

| | | |
|--|--|---|
| | | secundário especial, ensino secundário educação e para a formação de professores e educação profissional, bem como relacionados designação de disciplinas de competência como professor da disciplina do ensino primário (Decisão requisitos de competência para pessoal educativo) ²¹ |
| | LEI DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (Tradução nossa). ²² | Define e organiza a educação primária. |
| | LEI DO ENSINO SECUNDÁRIO DE 2020 (Tradução nossa). ²³ | Define e organiza a educação secundária. |

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Realizamos a leitura cuidadosa da legislação educacional dos três países e apresentaremos os dados no capítulo 3, intitulado legislação.

2.3. Referencial para análise

O referencial teórico utilizado para o estudo das legislações será a “análise de conteúdo”, técnica de investigação desenvolvida por Bardin (1977) e amplamente utilizada nas pesquisas em ciências humanas. De acordo com a autora, a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42)

Nesse sentido, a autora destaca que o papel do pesquisador é de um analista e assemelha-se ao de um arqueólogo, pois:

Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica)

²¹ Original: Vaststellen van bekwaamheidseisen voor leraren in het basisonderwijs, het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en voor docenten educatie en beroepsonderwijs, alsmede houdende aanwijzing van vakken voor bekwaamheid als vakleerkracht in het primair onderwijs (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel)

²² Original: *Wet op het primair onderwijs*.

²³ Original: *Wet voortgezet onderwijs 2020*.

conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 1977, p. 39).

Isto posto, o balizamento da pesquisa previu a necessidade de analisar os conteúdos presentes na legislação dos três países selecionados (Brasil, Argentina e Holanda), considerando as seguintes etapas:

- **Pré-análise:** esta etapa consistiu na seleção da legislação disponibilizada pelos órgãos oficiais, responsáveis pela educação escolar em nível básico em cada um dos países selecionados, a fim de identificar aspectos relativos à formação de professores de língua inglesa em cada um deles;
- **Análise do material:** nesta fase segmentamos o conteúdo das legislações estudadas em unidades de análise (artigos) e classificamos tais artigos com base na temática abordada, por exemplo, tempo de duração da formação básica, disciplinas estudadas na graduação, organização do estágio supervisionado, entre outros pontos; a análise do material culminou na elaboração de uma tabela com as principais informações acerca da formação de língua inglesa nos três países;
- **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** findada a organização descrita no item *exploração do material*, passamos a interpretação dos dados com o objetivo de estabelecer possíveis aproximações e distanciamentos na formação dos docentes nos três países pesquisados bem como as possíveis implicações da legislação na formação do professor de língua inglesa e, conseqüentemente, na atuação deste profissional.

Por fim, Bardin (1977) destaca, ainda, a importância da objetividade e da transparência no processo de análise. A análise de conteúdo, de acordo com a autora, não deve ser apenas uma tradução dos dados para um formato codificado, mas sim um esforço interpretativo que busca compreender o significado mais profundo dos textos ou materiais analisados. Assim, ao longo de toda a análise buscamos considerar as condições contextuais dos países envolvidos a fim de compreender de que maneira as condições materiais interferem na formação e atuação dos docentes de língua inglesa.

CAPÍTULO 3. A LEGISLAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS TRÊS PAÍSES: BRASIL, ARGENTINA E HOLANDA

A legislação educacional desempenha um papel fundamental na construção e organização do sistema educacional, promovendo e garantindo o acesso à educação escolar em todo o território nacional. É por meio deste conjunto de normas e leis que o Estado visa garantir direitos, definir responsabilidades e estabelecer parâmetros para a questão do funcionamento das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

No caso específico do Brasil, somos uma nação de tamanho continental, que contempla uma diversidade social e cultural compatível às suas dimensões territoriais, de maneira que a legislação intenciona criar condições para que todos os cidadãos, independentemente da sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, a partir do momento em que uma língua estrangeira é parte compulsória da grade curricular de um país, faz-se necessário pensar políticas públicas para que o ensino desta língua seja eficiente.

Entendemos que o conhecimento da legislação educacional nos diferentes países pode ser uma estratégia interessante para compreender as diversas abordagens, desafios e soluções adotadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos; tal abordagem pode, ainda, auxiliar na identificação de boas práticas e na adaptação de modelos educacionais que sejam eficientes e adequados à realidade brasileira.

Uma das principais vantagens de buscar aproximações e distanciamentos com a legislação educacional de diferentes países consiste na possibilidade de aprender os sucessos e erros já cometidos, o que pode nos apoiar e evitar que cometamos erros já experimentados por outras nações. Além disso, comparar a legislação nos permite avaliar, por exemplo, as políticas públicas de acesso e qualidade da educação escolar, as políticas públicas para a formação e valorização dos profissionais da educação e a compreensão das relações estabelecidas por determinado país entre educação e desenvolvimento econômico, social e cultural.

Neste trabalho, nosso olhar centrar-se-á na busca pela formação docente em cada um dos países, uma vez que nosso objetivo geral consiste em analisar aspectos

da formação de professores de língua inglesa no Brasil, a partir da legislação vigente, de maneira a estabelecer aproximações e diferenças ocorridas na Argentina e Holanda.

Dessa maneira, a fim de conhecer o funcionamento da formação do professor de inglês tanto no Brasil quanto na Argentina e na Holanda, passamos agora a discorrer sobre a legislação em cada um dos países pesquisados.

3.1. A formação de professores na legislação brasileira

Os requisitos para se lecionar seja língua inglesa ou qualquer outra matéria curricular na Educação Básica no Brasil estão prescritos no art. 62, da Lei nº 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.²⁴

A lei se aplica tanto para os profissionais que vão trabalhar no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, chamados de professores especialistas – que são o foco de nossa pesquisa por conta da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa se dar neste recorte da educação básica – quanto para os professores polivalentes que atuam até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, desde a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, a LDB sofreu mudanças uma vez que a educação escolar está inserida social e culturalmente e precisa se adequar para atender às necessidades sociais.

A Diretriz Curricular Nacional que regulamenta o profissional de Letras, em que se engloba o professor de língua inglesa que poderá atuar na Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, é parte do Parecer CNE/CES 492/2001²⁵. Ela preconiza que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua

²⁴ Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em 11/06/2024.

²⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 11/06/2024.

estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais [...].

Podemos depreender a partir do trecho citado quão importante o entendimento profundo da língua estudada se faz para o futuro profissional, pois este profissional é aquele que deverá estar apto a atender às necessidades acadêmicas de seus estudantes.

Quanto aos conteúdos curriculares do curso de Letras, a Diretriz determina que:

[...] os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos **lingüísticos e literários** devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (grifo do autor)

Podemos inferir que a compreensão dos aspectos lingüísticos de um determinado idioma em seu contexto sociocultural, assim como da literatura produzida neste idioma, demanda extenso conhecimento acerca da língua em questão.

A Resolução mais recente, até a data de escrita de nosso trabalho, é a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) ²⁶.

Dessa forma, fica instituído que a formação inicial de professores para a educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura e deve ser adequada à área do conhecimento e às etapas de atuação.

A referida Resolução também institui a BNC-Formação, que explicita as competências profissionais que os docentes devem desenvolver para mediar as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes.

É interessante compararmos esta Resolução com a anterior, nomeada Resolução nº 2, mas que data de 1º de julho de 2015, que em seu texto inicial afirma ser seu propósito definir:

²⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 11/06/2024.

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.²⁷

Mudanças significativas seriam implementadas dois anos depois, ou seja, em 2017, com a instituição da BNCC, fato que levaria à implementação da BNC-Formação na Resolução de 2019.

Dentre os detalhamentos mencionados na Resolução nº 2 de 2015 como parte da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, o inciso 2 do art. 12 determina que: “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.”

E o que seria esta referida adequação? O documento menciona diferentes núcleos quando se trata da formação inicial, e o primeiro deles aludi às áreas específicas e também ao campo educacional, seus fundamentos e metodologias.

O art. 13 da Resolução em tela oferece maiores detalhes da formação inicial no que se refere a estrutura e o currículo do curso do magistério da educação básica em nível superior, a saber:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Uma distinção que surge na resolução de 2019 ao compararmos ambos os documentos, como comentado brevemente acima, é a implementação da BNC-Formação e a instituição desta em todas as modalidades dos programas destinados à formação docente.

A explicação para que isso ocorra vem logo em seguida, no parágrafo único em que se afirma que:

²⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 11/06/2024.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

O advento da BNCC impacta a formação dos profissionais da educação, pois a partir de sua implementação, suas unidades temáticas e seus objetos de conhecimento, assim como suas respectivas competências e habilidades, devem fazer parte desta formação. Determina-se que:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Realizamos uma longa transcrição da legislação, pois consideramos ser imprescindível para a compreensão de como se organizam os cursos de licenciatura em nosso país.

O que está em questão neste fragmento do documento, entre questões importantes como a teoria aliada à prática por meio dos estágios supervisionados, é

a apropriação por parte dos educadores das competências e habilidades previstas na BNCC para que esses educadores efetivamente consigam agir de modo a suprir as demandas de seus estudantes.

Na BNC-Formação, o que se objetiva por parte do educador na parte denominada Dimensão do Conhecimento Profissional, Competências Específicas é que ele esteja apto a *dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los*. Assim como na seção dedicada às Habilidades, espera-se que o docente possa:

Art. 11. (...)

V. Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.

Na BNC-Formação afirma-se que o docente deve *dominar os objetos de conhecimento de sua área*. Quais seriam então os objetos de conhecimento a ser dominados no caso do docente de língua inglesa? Possivelmente o idioma em seu contexto sociocultural. A própria BNCC detalha os mencionados objetos de conhecimento, peguemos como exemplo primeiramente o Eixo Oralidade que:

[...] envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus ‘modos particulares de falar a língua’, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. (BRASIL, 2017, p. 243)

A descrição acima refere-se ao que o estudante deve estar apto a compreender e produzir em língua inglesa; logo, o docente deve ser capaz de ajudá-lo neste entendimento.

Peguemos um outro exemplo extraído do Eixo Leitura que:

[...] aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 243)

Ao relacionarmos o que prescreve a BNCC sobre o ensino de língua inglesa, conforme descrito nos exemplos supracitados, com o “*dominar os objetos de conhecimento*” mencionados na BNC-Formação, podemos inferir que o professor do idioma deve ser capaz de se comunicar efetivamente em inglês assim como ter domínio gramatical, lexical, fonético, fonológico, sintático e semântico da língua.

3.2. A formação de professores na legislação argentina

É pertinente, antes de tratarmos sobre a formação de professores, entendermos como se configura o equivalente à nossa Educação Básica na Argentina. A Educação Primária, chamada, em tradução livre, Educação Geral Básica²⁸ (EGB) se divide em EGB I, que compreende o 1º, 2º e 3º anos; EGB II, que compreende o 4º, 5º e 6º anos; e EGB III, que compreende o 7º, 8º e 9º anos. A Educação Secundária, chamada de *Polimodal*, dura três anos.

Assim como no Brasil, na Argentina, o Ministério da Educação é o responsável por formular políticas educacionais gerais, incluindo a educação superior e a educação básica, trabalhando assim para a garantia do acesso de todos à educação primária e secundária. Os pormenores acerca de como se estrutura a educação e tudo que a ela se relaciona está descrito na Lei nº 26.206, Lei de Educação Nacional, promulgada no ano de 2006²⁹.

No que concerne a formação de professores, o art. 71 estabelece que:

A formação de professores tem por finalidade preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir conhecimentos e valores necessários à formação integral das pessoas, ao desenvolvimento nacional e à construção de uma sociedade mais justa. Promoverá a construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, na ligação com a cultura e a sociedade contemporânea, no trabalho em equipe, no compromisso com a igualdade e na confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tradução nossa.³⁰

²⁸ Original: *Educación General Básica*

²⁹ Disponível em <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em 11/06/2024.

³⁰ Original: *Ley . 26206/2006. Ley de Educación Nacional. La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la Construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.*

O máximo de detalhamento que o documento apresenta se resume ao art. 75 em que se evidencia que:

A formação de professores está estruturada em dois (2) ciclos: a) Uma formação de base comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa e, b) Uma formação especializada, para ministrar os conteúdos curriculares de cada nível e modalidade. A formação de professores para o Nível Inicial e Primário terá a duração de quatro (4) anos e serão introduzidas formas de residência, de acordo com as definições estabelecidas por cada jurisdição e de acordo com o regulamento desta lei. Da mesma forma, o desenvolvimento de práticas docentes para estudos a distância deverá ser realizado presencialmente. Tradução nossa.³¹

Entretanto, já em 1997, o Ministério de Cultura e Educação da Nação e o Conselho Federal de Cultura e Educação elaborou um manuscrito intitulado Conteúdos Básicos Comuns para a Formação Docente de Graduação – tradução nossa - ³² em que se descreve o que o próprio nome do documento anuncia.

O objetivo do impresso, como explicitado em sua introdução, é facilitar a elaboração de desenhos curriculares por parte das diferentes províncias considerando suas características sociais locais. Mais do que um documento prescritivo, ele apresenta por meio de blocos, nomeadamente: Mediação Pedagógica; Currículo; Instituição Escolar; Sistema Educativo; Conteúdos Procedimentais Gerais; e Conteúdos Atitudinais Gerais, dimensões múltiplas e perspectivas variadas acerca da formação docente a serem incorporadas tendo-se em conta as particularidades das diferentes regiões do país e suas demandas (Republica Argentina, 1997, p. 47)

Para melhor ilustrar o que é apresentado ao longo do documento, usaremos exemplos representativos de um dos blocos mencionados.

Os conteúdos conceituais do bloco Mediação Pedagógica, propõe, dentre muitos tópicos, que se abarque:

Processos de aprendizagem: suas dimensões. Aprendizagem e aprendizagem escolar. Interação em sala de aula: O grupo de aprendizagem.

³¹ Original: *La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.*

³² Original: *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*
Tradução livre: Conteúdos Básicos Comuns para a Formação de Professores de Graduação.

Heterogeneidade. Discriminação positiva e promoção educacional. Conquistas e dificuldades de aprendizagem. A intervenção do professor na procura da qualidade e equidade educativa e na prevenção do insucesso escolar. Desafios para a aprendizagem autónoma.³³ Tradução nossa. (Republica Argentina, 1997, p. 51)

É destacado também que o currículo do futuro professor englobe:

O papel docente: Dimensões profissionais, sociais e éticas da tarefa docente. Professores e saberes: saberes disciplinares e pedagógicos. Conhecimentos docentes: referenciais explícitos e implícitos, seu impacto na prática educativa. Pesquisa na sala de aula e na escola. O papel docente, o ensino e o processo de aprendizagem dos alunos. Tradução nossa.³⁴ (Republica Argentina, 1997, p. 51)

Como estamos falando de um documento muito extenso, utilizamos os excertos acima apenas para demonstrar que os conteúdos esperados de um curso de formação docente são vastos e englobam múltiplos saberes.

Para efeito de complementação do exposto até o momento, utilizaremos o que a cidade de Buenos Aires disponibiliza em seus “Projetos Curriculares” – tradução nossa³⁵ - em que é possível atestarmos a utilização do documento “Conteúdos Básicos Comuns para a Formação Docente em Nível Superior”.³⁶

O trecho a seguir é parte do projeto curricular para a educação secundária de língua inglesa que abrange:

Conhecimento do sistema educativo, da escola, do ensino e do trabalho docente no contexto histórico e social atual. Algumas destas unidades curriculares são: Pedagogia, Didática, Sistema e Política Educacional, Psicologia Educacional, entre outras; conhecimento das características e necessidades dos alunos dos níveis Secundário e Superior; conhecimento da língua inglesa e abordagens e estratégias de ensino; Algumas unidades curriculares abordam aspectos ligados, por exemplo, à linguística, aos estudos culturais, aos estudos fonético-fonológicos, entre outras questões. Espaços de prática profissional para conhecer instituições de ensino, observar e aprender com professores experientes e, progressivamente, planejar, realizar, elaborar e avaliar propostas de ensino nas escolas; A última seção de formação no exercício profissional é a Residência Pedagógica, que

³³ Original: *Los procesos de aprendizaje: sus dimensiones. Aprendizaje y aprendizaje escolar. La interacción en el aula: El grupo de aprendizaje. Heterogeneidad. Discriminación positiva y promoción educativa. Logros y dificultades en el aprendizaje. La intervención del docente en la búsqueda de la calidad y equidad educativo y en la prevención del fracaso escolar. Desafíos para aprendizajes autónomos.*

³⁴ Original: *El rol docente: Dimensiones profesional, social y ético de la tarea docente. Los docentes y el conocimiento: conocimiento disciplinar y pedagógico. El saber docente: marcos de referencia explícitos e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela. El rol docente, la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas*

³⁵ Original: *Diseños curriculares.*

³⁶ Disponível em <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>. Acesso em 11/06/2024.

envolve um período de ministração de aulas nos níveis para os quais a carreira é formada.³⁷

Nota-se no trecho citado que embora as províncias e a cidade de Buenos Aires tenham autonomia na elaboração de seus currículos, as diretrizes federais são consideradas e incorporadas.

O curso de formação de professores de inglês da cidade de Buenos Aires que habilita o profissional a lecionar desde a Educação Inicial até a Educação Secundária tem a duração de 3.094 horas/relógio, o equivalente 4.640 horas cátedra, na nomenclatura local, em que se abrangem os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e as horas dedicadas aos estágios. (Provincia de Buenos Aires, 2010)³⁸.

3.3. A formação de professores na legislação holandesa

Assim como fizemos com relação à Argentina, segue a estrutura do equivalente à nossa Educação Básica na Holanda.

No país, a divisão do que seria equivalente à nossa Educação Básica se configura da seguinte maneira: Educação Primária, que se inicia aos quatro anos de idade e tem duração de oito anos; Educação Secundária – desmembrada em Educação Secundária Pré-Vocacional (VMBO, na sigla em holandês) com duração de quatro anos, Educação Geral Secundária Sênior (HAVO, na sigla em holandês) com duração de cinco anos e Educação Pré-Universitária (VWO, na sigla em holandês) com duração de seis anos. O inglês é matéria curricular compulsória ao longo de todo este percurso educacional desde 1986.

³⁷ Original: *El conocimiento del sistema educativo, la escuela, la enseñanza y el trabajo docente en el contexto histórico y social actual. Algunas de estas unidades curriculares son: Pedagogía, Didáctica, Sistema y Política Educativa, Psicología Educativa, entre otras; el conocimiento de las características y necesidades de las y los estudiantes del Nivel Secundario y del Nivel Superior; el conocimiento del idioma inglés y de los enfoques y estrategias de enseñanza; algunas unidades curriculares abordan aspectos vinculados con, por ejemplo, la lingüística, los estudios culturales, fonético-fonológicos, entre otras cuestiones. espacios de práctica profesional para conocer las instituciones educativas, observar y aprender de docentes experimentados y, progresivamente, planificar, llevar a cabo y evaluar propuestas de enseñanza en las escuelas; el último tramo de la formación en la práctica profesional es la Residencia Pedagógica, que implica un período de dictado de clases en los niveles para los que forma la carrera.* Informação disponível em:

<https://buenosaires.gob.ar/profesorados-de-lenguas-extranjeras/profesorado-de-ingles>. Acesso em 11/06/2024

³⁸ Disponível em <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares> Acesso em 11/06/2024

O órgão competente quando se trata de educação na Holanda é a Inspeção de Educação, que é uma das subdivisões do Ministério da Educação, Cultura e Ciências.

Assim como acontece no Brasil e na Argentina, a formação docente se dá por meio de um curso em instituição superior de educação. Há diferentes tipos de qualificação para aqueles que desejam ser professores.

De acordo com a página eletrônica do governo holandês³⁹, existem três qualificações: uma para aqueles que querem atuar na educação primária e duas para os que querem atuar na educação secundária, respectivamente denominadas Qualificação de Segundo Grau e Qualificação de Primeiro Grau.

O Guia Para Informações e Serviços do Governo Holandês⁴⁰, página eletrônica do governo onde pode-se obter informações de todas as autoridades governamentais do país – incluindo o Ministério da Educação, Cultura e Ciências – em sua seção Decreto das Competências Requeridas para os Funcionários da Educação, artigo 2.2., primeiro parágrafo, menciona três habilidades necessárias a um professor: A competência profissional, a competência didática inerente à matéria ensinada e a competência pedagógica. Tradução nossa.⁴¹

No mesmo artigo, complementa-se que:

Com o conhecimento e as habilidades relacionadas às competências referidas no primeiro parágrafo, o professor ou palestrante demonstra que ele é capaz de executar seu trabalho como professor e como participante da comunidade educacional que ele forma junto aos seus colegas de modo profissionalmente efetivo e responsável. Tradução nossa.⁴²

O art. 2.4. se refere à competência profissional do professor e explicita que:

Profissionalmente competente significa que o professor ou palestrante em qualquer caso: a. domine seu conteúdo educacional; b. vá além da matéria em questão; c. consiga compilar, escolher ou editar o material utilizado de modo que seus alunos aprendam o conteúdo; consiga tecer conexões que relacionem suas competências com a vida diária, o trabalho e a ciência; e. consiga contribuir com a educação geral de seus alunos; f. mantenha seu

³⁹ Disponível em <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/welke-onderwijsbevoegdheden-zijn-er>. Acesso em 11/06/2024

⁴⁰ O website <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2022-08-01>

⁴¹ Original: *professionele competentie; de didactische competentie die inherent is aan het onderwezen vak e de pedagogische competentie*

⁴² Original: *Met de kennis en vaardigheden gerelateerd aan de competenties, bedoeld in het eerste lid, toont de docent of spreker aan dat hij in staat is zijn werk als docent en als deelnemer uit te voeren in de onderwijsgemeenschap die hij samen met zijn collega's op een professionele wijze vormt. effectieve en verantwoorde wijze.*

conhecimento profissional e suas competências atualizadas. Tradução nossa.⁴³

O que encontramos nas páginas do governo holandês são diretrizes amplas em que se fala de habilidades gerais. Muito possivelmente isso se deva ao fato de nas mesmas páginas encontrarmos menções a um grau de autonomia muito grande por parte das instituições educacionais.

Há diferentes tipos de cursos equivalentes à nossa licenciatura, alguns complementares quando já se tem um bacharelado em alguma área do conhecimento que podem durar dois ou três anos a depender da área, outros voltados exclusivamente à formação docente que normalmente duram quatro anos.

Quando se trata da formação de um professor de língua inglesa, usualmente há cursos voltados exclusivamente para esta formação e que contam com algumas peculiaridades como viagens para países cuja primeira língua seja o inglês – sendo a opção mais recorrente pela proximidade e praticidade, a Inglaterra – e aparentemente uma junção de teoria e prática bem mais profunda do que temos em nosso currículo.

Para demonstrarmos como os requisitos gerais mencionados nas páginas oficiais são articulados em um curso de formação de professores, usaremos o curso Formação de professores em inglês⁴⁴ da Universidade de Ciências Aplicadas de Utrecht⁴⁵ (Tradução nossa) como exemplo.

O curso tem duração de quatro anos e engloba cinco matérias: A Língua Inglesa: Literatura, gramática, linguística e o Mundo Falante de Inglês; Metodologia: Adquirindo Uma Segunda Língua; Pesquisa: Pesquisa Baseada em Prática na Escola; Profissão: Pedagogia, Desenvolvimento Infantil, Psicologia do Desenvolvimento; Estágio/Colocação Profissional.

A carga horária é de 25 a 28 horas por semana e engloba as aulas na universidade, os estágios e o tempo a ser dedicado às leituras e tarefas.

⁴³ Original: *Vakbekwaam betekent dat de docent of spreker in ieder geval: a. beheers uw educatieve inhoud; B. verder gaan dan het onderwerp in kwestie; w. het gebruikte materiaal kunnen samenstellen, kiezen of bewerken zodat uw studenten de inhoud leren; verbindingen kunnen leggen die uw vaardigheden relateren aan het dagelijks leven, werk en wetenschap; En. een bijdrage kunnen leveren aan de algemene vorming van je studenten; F. houd je professionele kennis en vaardigheden up-to-date.*

⁴⁴ Original: *Teacher Education in English.*

⁴⁵ Informação disponível em <https://www.hu.nl/deeltijd-opleidingen/teacher-education-in-english/during-the-programme>. Acesso em 11/06/24.

O primeiro ano é focado no aspecto profissional da docência incluindo dois projetos em temas relacionados à língua inglesa e cultura como parte de um preparatório para uma viagem de estudos à Grã-Bretanha.

Durante o segundo ano do programa, o aluno estuda literatura (incluindo literatura juvenil), metodologia do ensino, cultura britânica e americana, dialetologia, linguística, aquisição de segunda língua e proficiência no idioma.

O aluno passa dez semanas fazendo um estágio no exterior para desenvolver a proficiência em língua inglesa.

Durante o terceiro ano, o estudante continua a aprofundar o conhecimento e tomar parte em estágios complementares. Neste estágio, o aluno está apto a desenvolver um plano de aula e dar uma aula de modo semiautônomo, sempre com devolutivas por parte do seu supervisor escolar.

No quarto ano, o aluno leciona de maneira quase totalmente independente. Metade do tempo é destinado a um estágio que ocorre três vezes por semana em uma escola onde o estudante se ocupa de tarefas designadas a qualquer docente concomitantemente a um projeto de pesquisa na instituição onde o aluno estiver alocado. A outra metade o tempo consiste em matérias optativas, supervisão estudo-trabalho, encontros semanais em que se reflete sobre a sala de aula e as experiências de estágio, assim como a preparação para o trabalho de conclusão de curso.

Além do currículo descrito acima, há algumas especificidades que podem influir no tipo de profissional que um aluno pode se tornar.

Tomemos como exemplo o que é chamado de Monitoria Estudantil. Ao final do primeiro ano, o aluno terá uma monitoria em que se discute se o programa é realmente adequado para o aluno, ou se será necessário o desenvolvimento de um plano de estudos junto com um consultor de carreira. Embora se espere que o estudante reflita e leve em consideração o que for conversado com o consultor, não há um caráter impeditivo de continuidade no curso neste aconselhamento.

3.4. Aproximações e distanciamentos na legislação dos três países

Comparar a legislação educacional de diferentes países pode ser uma estratégia interessante para compreender de que maneira as políticas públicas influenciam a qualidade do ensino e o acesso à educação em diferentes contextos culturais, econômicos e históricos. Partindo desta premissa, objetivamos nessa seção identificar as prescrições das legislações brasileira, argentina e holandesa quanto ao ensino da língua inglesa em cada país, bem como identificar elementos presentes nas legislações da Argentina e da Holanda que possam ser utilizados como referências para o aprimoramento da legislação brasileira em relação ao ensino da língua inglesa na educação básica. Como estratégia para iniciar o debate e evidenciar as principais características da formação inicial dos docentes de língua inglesa nos três países, elaboramos a seguinte tabela:

Quadro 5: Síntese do contido na legislação vigente sobre a formação inicial dos docentes

| | Argentina | Brasil | Holanda |
|-------------------------|---|---|--|
| Duração mínima do curso | 4 anos | 3 anos | 4 anos |
| Carga horária mínima | 3.094 horas | 3.200 horas | 4.300 horas |
| Estágio | 380 horas | 400 horas | 640 horas |
| Competências esperadas | Conhecer a matéria a ser ensinada, o sistema educativo, a escola, o ensino e o trabalho docente no contexto histórico e social atual. | Conhecer os conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na | Ter competência profissional, a competência didática inerente à matéria ensinada e a competência pedagógica. |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| | | qual está sendo habilitado a ensinar. | |
| Unidades curriculares | Mediação pedagógica; currículo; instituição escolar; sistema educativo; conteúdos procedimentais gerais; e conteúdos atitudinais gerais. | Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. Conteúdos específicos das áreas de conhecimento; conhecimento da BNCC. | Língua Inglesa: literatura, gramática, linguística; aquisição de segunda língua; pedagogia; psicologia do desenvolvimento; estágio/colocação profissional. |

Fonte: dados da pesquisa, 2025

Como ilustra nossa tabela, tanto Argentina quanto Holanda tem como duração mínima de um curso de formação docente o período de quatro anos, enquanto no Brasil o período mínimo pode ser de três anos.

Com relação à carga horária mínima, a Argentina com suas 3.094 horas, difere um pouco do Brasil que tem o mínimo de 3.200 horas – é interessante observar que, embora o futuro professor argentino tenha uma formação obrigatória de quatro anos, a carga horária é menor que a brasileira, onde o futuro professor pode se formar em apenas três anos. Dentre os três países analisados, a Holanda se destaca com a maior carga horária, apresentando um tempo de formação 28% maior do que a Argentina e 25% maior que o Brasil.

Não encontramos pesquisas que afirmem que um fator isolado como este determine a formação do futuro profissional, no entanto parece consensual que cursos de graduação mais longos podem apresentar algumas vantagens, como por exemplo, maior tempo para aprofundar-se nos conteúdos. Há que se considerar também que uma carga horária mais extensa pode oportunizar o desenvolvimento de atividades como estágios mais longos, intercâmbios acadêmicos, projetos de pesquisa ou cursos eletivos, enriquecendo ainda mais a experiência acadêmica.

No que se refere ao estágio obrigatório, no Brasil, a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 estabelece as diretrizes do estágio na educação, evidenciando a imprescindibilidade da relação teoria e prática, evidenciada no inciso primeiro do artigo 13:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

Assim, as quatrocentas horas de estágio devem ser divididas entre “observação” e “participação/regência”, possibilitando que o estudante se familiarize com a realidade escolar, conheça os desafios que possivelmente enfrentará na condição de professor e possa, durante as aulas no IES, discutir, à luz da teoria, as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Há que se considerar, também, que a observação, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas durante o período de estágio podem possibilitar que o estudante aplique os conceitos apreendidos na licenciatura (teoria) de maneira efetiva, experienciando a função docente e criando repertório para o exercício da profissão.

Já na Argentina, o Plano Curricular Institucional (PCI)⁴⁶ – tradução nossa, estabelece a divisão do estágio de 380 horas em partes distintas, sendo uma destinada à observação de aulas e outra onde o futuro profissional tem uma participação mais ativa nas preleções, denominada trabalho de campo. Essas partes se articulam em seções, sendo a primeira chamada de “observação pedagógica”, a segunda “assistência e estágio educacional” e a terceira “residência pedagógica”.

O PCI prescreve que o mesmo docente seja responsável tanto pela seção “assistência e estágio educacional” quanto pelo componente curricular de “didática”, possivelmente como estratégia para ampliar as discussões acerca das ferramentas necessárias ao docente para mediar a construção do conhecimento. Assim, o mesmo formador é responsável tanto pela matéria quanto pelo acompanhamento dos futuros profissionais. De maneira análoga, o docente responsável pela “observação pedagógica”, ministrará as aulas de “didática do inglês como língua-cultura estrangeira”. Esta parece ser uma maneira de assegurar que haja conexão entre

⁴⁶ Plan Curricular Institucional (PCI)

aquilo que é lecionado nas salas de aula e a prática inerente aos estágios supervisionados.

Na Holanda, o número de horas destinado ao estágio excede o do Brasil em aproximadamente 37%. Ao longo do terceiro e do quarto ano da formação docente, o estudante não somente começa a desenvolver planos de aula, como também começa a ministrar aulas de modo semiautônomo culminando em momentos totalmente autônomos. Estes momentos são discutidos posteriormente com os formadores, de maneira similar ao que ocorre no Brasil e Argentina, no entanto, é possível que com um período mais longo para a realização do estágio possa permitir mais oportunidades para que os futuros professores reflitam sobre suas práticas, identificando as metodologias de ensino que mais lhe agradam, bem como o que precisa aprimorar.

Talvez o que mais aproxime os três países quanto à formação inicial sejam as diretrizes relacionadas às competências esperadas e às unidades curriculares, possivelmente por se tratarem de diretrizes mais gerais.

Quanto às competências esperadas, os três documentos mencionam conhecimento da matéria a ser ensinada e suas especificidades, neste caso a língua inglesa, sua configuração linguística e o enfoque cultural típico de um idioma de tamanho alcance. O conhecimento pedagógico – ou seja, os conhecimentos inerentes ao ensino e à aprendizagem e o conhecimento que diz respeito à estrutura organizacional dos respectivos sistemas educacionais também constam nas legislações dos três países.

Tomemos como exemplo do enfoque cultural mencionado, a Argentina. O PCI preconiza que a os professores de língua inglesa são concebidos como mediadores culturais, portanto, detém um conhecimento profundo da língua estrangeira em todas as suas dimensões. Dessa forma, a formação proposta pela legislação argentina preconiza que:

[...] futuros professores sejam capazes de compreender o papel das línguas-culturas de língua inglesa e seus universos culturais na trama constitutiva da nossa identidade, fortalecendo a responsabilidade pelas conquistas de aprendizagem em instituições nos níveis inicial, primário e secundário, de uma perspectiva de educação plurilingue e intercultural como a exigida para o século XXI.

A questão cultural atrelada ao idioma também se mostra um ponto importante no caso holandês, pois um curso de formação docente no país pode englobar uma

imersão de mais de dois meses em um país de língua inglesa. Cabe ressaltar que o tempo médio de viagem entre Amsterdam (capital holandesa) e Londres (capital inglesa) é de três horas, a depender do meio de transporte escolhido; tal proximidade pode implicar em algumas comodidades, tais como: facilidade no comércio, troca cultural e até viagens mais frequentes. Já nos casos de Brasil e Argentina, o país mais próximo onde a língua inglesa é o idioma oficial é a Guiana e o tempo de viagem para este país é de em ambos os casos é de aproximadamente 15 horas. Atrelado a esse dificultador, o país apresenta alta taxa de criminalidade e condições sanitárias precárias, o que o torna pouco atrativo para intercâmbio acadêmico⁴⁷.

Com relação às competências esperadas do professor de língua inglesa, no caso do Brasil há menção a profissionais *interculturalmente competentes*, que devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Observamos que esta mesma competência é esperada nos três países, muito provavelmente porque é esperado que um professor com o domínio pleno da língua (tanto escrita quanto falada) tenha mais condições de mediar o conhecimento de forma clara e eficaz, esclarecendo possíveis dúvidas e servindo de modelo aos estudantes, apoiando-os na internalização da forma correta de falar, ouvir e escrever em inglês. Além disso, para ensinar aspectos mais complexos, como gramática avançada, vocabulário específico, pronúncia e entonação, o professor precisa entender esses elementos de forma profunda. Ter fluência em inglês permite, ainda, que o professor crie um ambiente de imersão, onde os alunos são expostos ao idioma de maneira constante - o que é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Por fim, no que se refere às unidades curriculares, embora haja o uso de nomenclaturas distintas que podem ser mais ou menos específicas, nos três países indica-se abordar os conhecimentos linguísticos do inglês em suas variedades orais e escritas e também aspectos culturais relacionados ao idioma; os conhecimentos intrínsecos à pedagogia e ao desenvolvimento da criança e do adolescente; assim como o entendimento das especificidades da rotina profissional de um professor.

Com base nas particularidades legislativas levantadas em nossa pesquisa, que dizem respeito à formação docente nos países escolhidos, podemos constatar

⁴⁷ Informação disponível: <https://portaldascomunidades.mne.gov.pt/pt/vai-viajar/conselhos-aos-viajantes/america/guiana#condicoes-de-seguranca> Acesso em 16/01/25.

que as maiores diferenças se dão no número mínimo de horas reservado aos cursos de formação de professores, bem como no número de horas destinado aos estágios. A Holanda tem um percentual maior em ambos os casos, o que nos faz supor que os futuros professores têm um tempo maior para desenvolver suas competências e habilidades.

Quanto às competências esperadas do futuro docente, como também no que concerne as estruturas curriculares, vemos que nos três países há uma preocupação em se formar profissionais preparados para lidar com os desafios que podem ser encontrados nas instituições de ensino onde eles atuarão, tanto do ponto de vista do conteúdo a ser ensinado como munido do conhecimento pedagógico para desempenhar seu papel de professor.

Em todos os casos há indicações de que a legislação tenta garantir a melhor formação possível para que conseqüentemente seja assegurado aos estudantes um ensino de qualidade.

No entanto, no caso do Brasil, parece haver uma lacuna entre o que é preconizado pela legislação e as condições reais nas quais o ensino da língua inglesa acontece.

3.5. A língua inglesa como matéria curricular obrigatória e a condição docente

É importante considerar o expressivo intervalo em que a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa na Educação Básica é instituída em cada um dos três países.

Na Holanda, a obrigatoriedade do ensino do idioma desde a Educação Primária data de 1986 como parte da Lei da Educação Primária (*Primary Education Act*⁴⁸ – o idioma já era obrigatório na Educação Secundária desde 1968 com a promulgação da Lei Mamute⁴⁹ (Tradução nossa). Entretanto, mesmo antes desta obrigatoriedade, a língua era normalmente ofertada junta com o francês e o alemão nas instituições holandesas. Se nos ativermos somente ao período em que a obrigatoriedade se dá em ambos os ciclos de ensino, teremos trinta e oito anos de ensino compulsório de língua inglesa no país.

⁴⁸ Informação disponível em: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>. Acesso em 04/01/2025.

⁴⁹ Original: *Mammoetwet*.

Na Argentina, como previamente aludido, a exigência do ensino do idioma acontece com a publicação do Acordo Histórico para o Ensino de Línguas⁵⁰ (Tradução nossa.) que ocorre em 1998, a partir do EGB II, ou seja, do quarto ano da Educação Básica. Assim, temos a oferta da língua inglesa em todo o território argentino estabelecida há vinte e seis anos.

Em nosso país, mesmo com a oferta de uma língua estrangeira – que por razões históricas sucedia ser o inglês na grande maioria dos casos – somente em 2017, com a alteração do art. 25, § 5º, da LDB, é que o idioma se torna obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental. Com a promulgação da Lei nº 13.415, a obrigatoriedade passa a valer também para o Ensino Médio, ou seja, somente há sete anos.

Faz-se primordial, antes de discorrermos sobre a diferença que existe entre a implementação da compulsoriedade do ensino do idioma nos três países, que nos dediquemos a refletir sobre a diferença entre a determinação que se ofereça uma língua estrangeira sem a especificidade de qual língua seria esta – fato que pode colocá-la na condição de uma disciplina complementar – e a imprescindibilidade do ensino da língua inglesa.

Por mais que se leve um tempo considerável entre a publicação de uma lei e o momento em que ela efetivamente passe a ser não somente aplicada, mas também fiscalizada – tempo este algumas vezes já previsto pelo órgão responsável por sua promulgação – é incumbência do governo agir de modo que se efetive o que foi legislado.

Logo, em se tratando da inclusão de uma disciplina que passa a ser exigida como parte do currículo nacional, primeiramente é preciso que se avalie qual profissional assumirá essa cátedra e qual formação deverá ter esse profissional.

A resposta a esta indagação no caso do Brasil se encontra na própria LDB que relata que a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

Esta adequação deve conter conhecimentos em que se incluam os estudos dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais,

⁵⁰ Original: *Acuerdo Marco Para La Enseñanza de Lenguas*.

assim como os conhecimentos específicos – neste caso, a língua inglesa nos níveis da escuta, da leitura, da escrita e da fala.

Se considerarmos que muitos dos estudos e documentos obtidos ao longo de nossa pesquisa, que cobrem um período de aproximadamente uma década, mencionam inadequações quanto à formação de nossos professores de língua inglesa – principalmente quanto às questões da oralidade – temos indícios de que os sete anos do ensino compulsório do idioma em nossa Educação Básica não tenha sido o suficiente para mudar tal panorama.

O *British Council* atesta que:

Na comparação com outros países, o estabelecimento da língua inglesa como disciplina obrigatória ocorreu de forma tardia. Na Argentina, por exemplo, o inglês se tornou obrigatório nos anos 90 para alunos entre nove e 14 anos e, nos anos 2000, o ensino foi estendido para quem tem até 17 anos, idade em que usualmente se conclui o ensino médio. Esse fator, portanto, possivelmente contribui para explicar o motivo pelo qual o índice de proficiência em língua inglesa na Argentina, avaliado como alto, é melhor em comparação com o do Brasil, considerado como baixo. Estudos anteriores já haviam apontado para a dificuldade de avanço do ensino da língua inglesa no Brasil enquanto esta fosse entendida “como uma disciplina complementar”. (British Council, 2022, p. 11)

Como o documento citado sugere, embora não explique em sua totalidade o porquê do desempenho do Brasil quanto aos falantes de língua inglesa não obter o mesmo desempenho da Argentina – um dos países parte de nosso trabalho – o tempo de obrigatoriedade do ensino do idioma pode se somar a outros fatores como parte da causa. O que poderia também contribuir para o melhor desempenho da Holanda, cuja obrigatoriedade do ensino do idioma remonta a mais de uma década antes da Argentina.

Outro ponto que nos chama a atenção são os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes brasileiros no que se refere às condições de trabalho. Embora haja uma variação de acordo com a região, a rede de ensino e as políticas locais (municipal, estadual ou federal), alguns aspectos são recorrentes quanto tratamos das condições de trabalho desses profissionais, por exemplo, o salário. No ano de 2008, o governo federal promulgou a Lei n. 11.738, visando instituir o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica. No entanto, de acordo com a

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pelo menos 700 prefeituras de nosso país não pagam o Piso Nacional do Magistério⁵¹.

A infraestrutura é outro ponto que, muitas vezes, salta aos olhos. Muitas escolas carecem de materiais pedagógicos, equipamentos e até mesmo condições físicas de conforto, como salas de aula bem ventiladas, acesso a computadores e internet de qualidade e infraestrutura sanitária. Tal cenário pode ter ligação com o processo de expansão das escolas públicas de educação básica no Brasil, uma vez que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, não havia prédios escolares suficientes para atender a demanda recém-criada, assim, os espaços considerados ociosos nos prédios (bibliotecas, quartos destinados a arquivo ou armazenamento de materiais etc.) foram transformados em salas de aula improvisadas (Carvalho, 2020).

A carga horária a que os professores estão submetidos também merece nossa atenção. A carga de trabalho dos professores é frequentemente elevada, pois além das aulas, estes profissionais precisam dedicar tempo para planejamento de atividades, correção de provas e exercícios, reuniões com a direção e pais, e outras atividades administrativas. Isso, muitas vezes, é realizado sem a devida remuneração ou com uma remuneração aquém do estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Além da falta de investimentos em salários e infraestrutura, os profissionais que atuam na rede pública de educação básica, não raras as vezes, têm que lidar com situações de violência nas escolas, seja por parte de alunos ou até mesmo da comunidade externa. O impacto disso sobre a saúde mental dos docentes é um ponto importante que tem ganhado a atenção de pesquisadores (Giordani; Seffner e Dall'Aglio, 2017; Gomes e Bittar, 2021; Assis, 2023).

Amiúde, os desafios supracitados implicam em uma carga emocional intensa. Tostes *et al* (2018) realizou um trabalho de pesquisa com 1021 professores onde detalha o sofrimento mental dos professores que atuam no ensino público. Alguns pontos do estudo nos saltam aos olhos, como por exemplo a carga horária exaustiva a qual estes profissionais estão submetidos:

A carga horária semanal média, em sala de aula, foi de 37,4 horas/semana. A maioria (59,11%) trabalhava em dois turnos; 34,63% trabalhavam nos três

⁵¹ Informação disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pelo-menos-700-prefeituras-do-pais-nao-pagam-o-piso-nacional-do-magisterio-b420> Acesso em 05/01/2025.

turnos (manhã, tarde e noite); e apenas 6% dos professores trabalhavam somente em um turno. (TOSTES *et al*, 2018, p.91).

É interessante observar que o trabalho realizado pela maior parte dos docentes não se encerra na escola, uma vez que:

Entre os professores entrevistados, 88,09% referiram que levavam trabalhos para casa; desses, 42,44% apresentaram ansiedade moderada ou grave, contrastando com os 27,27% dos que não levavam trabalhos para casa. (TOSTES *et al*, 2018, p.91).

As condições materiais também parecem causar sofrimento psíquico aos docentes, uma vez que:

O número de alunos por turma apresentou relação significativa com a depressão ($p=0,0467$). Dos professores que trabalhavam com mais de 40 alunos por turma, 56,57% apresentaram disforia, enquanto 46,27% dos que trabalhavam com 30 ou menos alunos na sala apresentaram o mesmo quadro. (TOSTES *et al*, 2018, p.91).

Em suma, tais fatores parecem estar levando estes profissionais ao adoecimento. Segundo pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 5,6 mil docentes brasileiros e portugueses indica que os fatores psicossociais e a insatisfação com o trabalho estão levando os docentes dos dois países ao adoecimento⁵².

Tal cenário não parece ser alheio ao conhecimento dos órgãos de educação, uma vez que o documento elaborado pelo do *British Council*, com base dos dados coletados pelo Censo Escolar/2017, informa que:

As condições de trabalho do professor de inglês nas UFs brasileiras foram analisadas a partir de dados do Censo Escolar, bem como por meio de entrevistas telefônicas e visitas in loco. De uma forma geral, os técnicos das secretarias estaduais de educação e os professores ouvidos apontam que os principais desafios do trabalho docente se relacionam com salas de aula lotadas, sobrecarga de horas de docência com atuação em muitos turnos, pouco tempo para planejamento, falta de interlocução com pares, inexistência ou baixa carga horária de formação continuada, salários baixos e excesso de burocracia. Somados, esses fatores acarretam um sentimento de desvalorização profissional e do ensino da língua estrangeira. (*British Council*, 2019, p.37)

É neste contexto que o insucesso na aprendizagem é, muitas vezes, atribuído ao professor “[...] como se o professor isoladamente fosse capaz de dar conta de

⁵² Informação disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-provocam-adoecimento-de-professores> Acesso em 05/01/25.

todas as mazelas sociais que não são criadas pela escola, mas se mostram com força nesta instituição” (Carvalho, 2020, p.31).

Na Argentina, o estudo realizado por Alu, Bonelli e Nistal (2023) mostra que três em cada dez professores acumulam cargos:

[...] Os resultados mostram que a Argentina, juntamente com o Brasil, está bem acima da média regional em termos do grau de dispersão entre as instituições, com 29,3% e 30,2% dos professores trabalhando em duas escolas respectivamente, em comparação com uma média da região de 9,8%. dos professores nessa situação. (Tradução nossa) (Alu, Bonelli, Nistal, 2023, p. 7) ⁵³

O mesmo estudo aponta que a “Argentina é o país com maior proporção de professores que declaram ter outra atividade remunerada (14,1%)”⁵⁴ (Alu, Bonelli, Nistal, 2003).

Dessa forma, ao levarmos em conta os professores que trabalham em mais de uma escola ou têm outra atividade remunerada, temos um percentual considerável de profissionais da educação acumulando funções, o que pode impactar na qualidade do trabalho exercido pelo professor, uma vez que o exercício de múltiplas funções pode comprometer o tempo e a energia que o educador dedica ao ensino, um trabalho que exige planejamento, preparação de aulas, correção de atividades, além de constante atualização em relação às novas metodologias. Cabe ressaltar que uma jornada excessiva de trabalho pode acarretar, também, o esgotamento físico e mental do trabalhador.

Por outro lado, na Holanda, embora possa haver alguns percalços, as condições materiais se mostram muito mais propícias para um aprendizado bem-sucedido, como afirmam Bhutto, Jokhio e Ahmad (2018, p. 2026):

Boas condições são essenciais para concretizar uma boa educação. Os professores listam o seguinte como condições-chave: tempo para praticar adequadamente as habilidades de conversação; uma sala de aula adequada para praticar as habilidades de conversação: bastante espaço, com instalações digitais; grupos não muito grandes; uma gestão escolar que forneça espaço para experimentar materiais e atividades novos/inovadores; recursos financeiros para assinaturas, por exemplo, para laboratórios de

⁵³ Original: *Los resultados muestran que la Argentina, junto con Brasil, está muy por encima del promedio regional en cuanto al grado de dispersión entre instituciones, con 29,3% y 30,2% de docentes que trabajan en dos escuelas respectivamente, frente a un promedio para la región de 9,8% de docentes en esa situación.*

⁵⁴ Original: *Argentina es el país con mayor proporción de docentes que declaran tener otra actividad remunerada (14,1%)*

idiomas, etc.; tempo e espaço para administração de testes e classificação a serem realizados por dois professores.⁵⁵

Ao considerarmos os dados levantados sobre as condições materiais no Brasil, há diferenças consideráveis com relação ao cenário encontrado na Holanda, o que pode ajudar a entender parte das dificuldades que os nossos professores enfrentam tanto em seu processo de formação quanto no exercício de sua profissão.

Ao entrevistar professores no referido país, Bhutto, Jokhio e Ahmad (2018, p. 2020) concluíram que:

Descobriu-se que todos os professores dedicam tempo à prática de habilidades de fala em sala de aula. No entanto, há diferenças significativas na extensão e frequência. A maioria dos professores planeja estruturalmente o treinamento de habilidades de fala no currículo: durante todo o ano letivo, isso ocorre com uma frequência que varia de uma vez a cada três a quatro semanas a semanalmente. Durante o período dos exames orais escolares - havo 4, vwo 5 ou classe de exame final havo e vwo - eles praticam mais intensamente, até três vezes por semana. Um professor geralmente instrui os alunos a realizar um exercício de conversação de dez minutos em sala de aula toda semana e também dedica uma aula inteira às habilidades de fala uma ou duas vezes por período ao longo do ano letivo. Alguns professores enfatizam a importância de dedicar atenção às habilidades de fala em cada aula; eles afirmam que o uso da língua-alvo como língua de trabalho incentiva os alunos a praticar inconscientemente. Quanto mais tempo a aula durar - por exemplo, uma hora dupla ou "bloco" - mais fácil será organizar exercícios de fala. (Tradução nossa)

Temos aqui um exemplo de uma das características mencionadas nos trabalhos e documentos que embasam nossa pesquisa e que se mostra um dos maiores desafios para nossos professores: o exercício da oralidade em língua inglesa na sala de aula, que aparenta acontecer de maneira mais frequente nas escolas holandesas.

Dessa forma, é possível verificar que diferentemente da formação inicial pautada na instrumentalização escrita e nos aspectos gramaticais que é ofertada à maior parte dos docentes brasileiros, a Holanda investe na ênfase ao uso do idioma

⁵⁵ Original: *Good conditions are essential to realise good education. Teachers list the following as key conditions: time to properly practise speaking skills; a suitable classroom to practise speaking skills: plenty of room, with digital facilities; groups not too large; a school management that provides space to experiment with new/innovative materials and activities; financial resources for subscriptions, e. g. to language labs, etc.; time and room for test administration and rating to be carried out by two teachers*

para fins comunicativos o que possivelmente torna o aprendizado mais significativo para os estudantes.

3.6. Possíveis contribuições do ensino de língua inglesa na Argentina e Holanda para a experiência formativa brasileira

O estudo das legislações educacionais de diferentes países apresenta-se como uma estratégia interessante para que possamos conhecer as diferentes soluções encontradas em países distintos para garantir o acesso à educação escolar de qualidade, uma vez que ao comparar as legislações, é possível identificar as práticas de cada país em relação à organização do sistema educacional, políticas de inclusão, financiamento da educação, e outras áreas, o que podem inspirar reformas ou melhorias no nosso próprio país. É certo que cada país possui uma realidade cultural, política e econômica distinta, por isso, comparar as legislações educacionais permite entender como as referidas leis respondem a essas realidades e como as diferenças influenciam o acesso, a qualidade e a equidade da educação. Há que se considerar, também, que alguns desafios educacionais parecem atingir um número significativo de países, por exemplo, como a desigualdade educacional, o impacto das novas tecnologias na aprendizagem e a formação de professores. Conhecer as legislações pode ajudar a entender como diferentes países estão lidando com esses desafios e a aprender com suas soluções.

Em resumo, a comparação das legislações educacionais de diferentes países não só amplia a compreensão dos sistemas educacionais, mas também podem contribuir o desenvolvimento de estratégias e políticas.

Com a intenção de assegurar uma educação básica de qualidade a toda a população brasileira, o Governo Federal apresenta no ano de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, que tem entre suas metas:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A referida legislação tinha como vigência o período de 2014 à 2024, no entanto, os dados divulgados pelo *British Council* (2022, p.14) nos chamam a atenção

para que esta meta ainda está longe de ser atingida, uma vez que: “Menos de 30% das mais de 985 mil turmas de língua inglesa são regidas por docentes com a titulação exigida pela lei brasileira.” Assim, a maioria dos estudantes brasileiros tem acesso à língua inglesa por intermédio de profissionais que não possuem a titulação mínima exigida por lei, o que certamente reverbera na qualidade do ensino ofertado, uma vez que:

Não é possível falar em educação de qualidade quando os profissionais não são preparados para o exercício da profissão. Também não se pode responsabilizar de forma isolada professoras e professores por possivelmente não terem um conhecimento aprofundado da língua, já que não tiveram uma formação compatível com essa expectativa. É preciso, portanto, questionar quais fatores têm levado à alocação de profissionais sem a titulação adequada para lecionarem a língua inglesa. (BRITISH COUNCIL, 2022, p.14)

Este fator pode contribuir para que o Brasil não tenha alcançado uma posição satisfatória no EPI, uma vez que o estudo supracitado afirma que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à qualidade da formação ofertada ao docente.

Já a Holanda parece ter um cenário bastante distinto do Brasil, pois nos estudos por nós coletados não há menção de professores trabalhando no referido país sem a formação mínima exigida. É certo que estamos tratando de um país cujas condições econômicas se mostram mais favoráveis, que possui uma distribuição de renda menos desigual que a brasileira e tudo isso influencia e delimita a educação escolar ofertada à população, no entanto, parece ser urgente pensarmos em estratégias para que possamos cumprir a legislação vigente.

Conforme observamos, a formação inicial de professores na Holanda é mais longa que no Brasil e enfatiza o domínio da língua inglesa. Os professores são frequentemente preparados para alcançar um nível de proficiência linguística que os equipare a um falante nativo da língua inglesa, e a educação continuada é altamente incentivada. Isso pode contribuir para que o país esteja consistentemente entre os mais bem colocados no EPI. Na Argentina a duração mínima da formação inicial é de quatro anos e a legislação também enfatiza o domínio da língua oral e escrita, o que pode influenciar na posição ocupada por este país no referido Índice.

É interessante observar que no Brasil, a formação inicial de professores de inglês é marcada por diversos diferentes desafios, cabendo destaque ao tempo mínimo de duração do curso de licenciatura (3 anos) e à grade curricular voltada para

a instrumentalização gramatical do docente – o que parece impactar no domínio que os professores possuem da língua inglesa, que muitas vezes não atinge os níveis satisfatórios para garantir a qualidade do ensino – principalmente com relação à oralidade. Assim, tendo em vista o caminho percorrido pela Argentina e pela Holanda, um ponto que podemos considerar ao pensar na formação docente pode ser a maior ênfase no domínio da língua inglesa por parte dos docentes.

Nos chama a atenção a organização do estágio supervisionado na Holanda e como possivelmente esta organização exerce influência na formação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada. O estágio é estruturado de maneira integrada à formação docente e os estagiários têm a maior carga horária dentre os três países, o que possibilita que o futuro professor possa observar e experimentar a docência sob supervisão de professores experientes. Existe uma ênfase na aplicação prática do ensino e no uso da língua inglesa em contextos reais, contribuindo para a fluência linguística e aprimoramento das habilidades pedagógicas.

Talvez este seja um ponto a ser analisado quando pensamos na estruturação do estágio supervisionado no Brasil, uma vez que ainda enfrentamos alguns desafios, sendo um deles o fato de o estágio é relegado aos últimos semestres do curso, limitando o tempo para os licenciandos desenvolverem experiência prática, talvez este modelo mereça nossa atenção no sentido de ampliar a carga horária e possibilitar que o futuro professor tenha contato com a docência o mais cedo possível, ampliando assim a possibilidade de aprendizado *in loco*.

Por fim, a análise das legislações dos três países nos possibilitou o entendimento de que o currículo mínimo exigido para a formação inicial de professores de inglês apresenta similaridades quanto aos conteúdos abordados, por exemplo, linguística aplicada, práticas pedagógicas e domínio da língua. Assim, é possível que tenhamos muito a aprender com os referidos países no que se refere implementação de políticas públicas educacionais, criando estratégias para aperfeiçoar a proficiência dos docentes e combater as desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem de nosso itinerário se esboça a partir de uma inquietação advinda de minha prática profissional como professor de língua inglesa e a constatação de que nossos estudantes não findavam a Educação Básica munidos de um cabedal linguístico que os capacitasse a se comunicar, mesmo em um nível elementar, em inglês, sendo que o idioma é ofertado por ao menos sete anos em nossas escolas.

A partir deste ponto inicial, começamos o levantamento de dados por meio de documentos que nos ajudassem a tentar entender a condição do ensino da língua inglesa em nosso país, na Argentina e na Holanda, para então fazermos uma análise comparativa com foco na formação inicial de professores e na obrigatoriedade do ensino do idioma com base na legislação de cada país.

Para tal feito, nos valem do aporte teórico de Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) no que concerne a pesquisa qualitativa e também de Bardin (1977) no que tange à análise de conteúdo, que engloba a análise documental. Quanto ao aspecto comparativo do trabalho, nosso embasamento se deu em Collier (1993) e Franco (2000).

O que pudemos concluir apoiados em nossa análise é que tanto no caso brasileiro, quanto no argentino e também no holandês – países que garantem em suas respectivas constituições o direito à Educação Básica (ou seu equivalente) – do ponto de vista legislativo, se prescreve uma formação que capacite o futuro professor a atuar de maneira eficaz no que diz respeito aos saberes específicos da disciplina, em nosso caso, a língua inglesa, em suas formas orais e escritas, como também o habilita nos saberes pedagógicos.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre artigos, teses e dissertações que abordam a formação docente e o ensino da língua inglesa no Brasil – assim como estudos publicados pelo British Council baseados nos dados de nosso censo escolar – verificamos haver relatos de inconsistências entre o que é determinado pela legislação e o que acontece nas salas de aula.

Primeiramente, 61% dos professores de inglês atuando nas escolas públicas brasileiras não tem formação específica em língua inglesa e um número ainda maior, 69%, afirmam ter dificuldade com o idioma que lecionam (British Council (2015, p.11-

14). Este fato nos leva a depreender que mesmo que conste em nossa legislação que um professor deva ter formação em sua área de atuação para atuar em nossas escolas, na prática, não é isto o que acontece. E mesmo quando acontece, há um percentual que pontua ter passado por uma formação deficitária, principalmente sob a perspectiva da língua oral. Mesmo que possamos inferir algumas razões para este descompasso acontecer, tais como a falta de profissionais no mercado de trabalho, falta de fiscalização por parte das autoridades competentes, dentre outros motivos, precisaríamos de um tempo muito maior do que temos disponível para a conclusão de nosso trabalho durante o mestrado para nos aprofundarmos nas razões que façam com que a legislação, em muitos casos, não seja cumprida.

Por fim, a Holanda, no que tange a formação de professores, abre possibilidades para uma grade curricular consistente em seus cursos de formação docente que prevê períodos mais longos de estágio em que o aluno passa a ser mais e mais autônomo até preparar e ministrar aulas durante o curso, como também pode incluir um período de imersão em países de língua inglesa como parte da formação do futuro professor. Estamos falando aqui de um país cujas condições materiais, dimensão e localização diferem muito do nosso, mas talvez algumas adaptações de um modelo que parece ser eficiente poderiam ser pensadas e adaptadas à nossa realidade.

Um elemento trazido por nosso estudo comparativo que talvez ajude a entendermos o porquê de algumas dificuldades emergirem no ensino de língua inglesa em nossas escolas seja o tempo desde quando o idioma é matéria curricular obrigatória nas escolas dos respectivos países pesquisados. No Brasil, a obrigatoriedade do ensino do inglês se dá em 2017, na Argentina, em 1998 e na Holanda, em 1986. Se considerarmos que normalmente entre a promulgação de uma lei e a efetivação desta há uma lacuna para que os ajustes necessários para sua consumação sejam implementados, poderíamos deduzir que este seja um dos fatores que influenciam nossa formação docente e, conseqüentemente, o ensino do idioma em nossas escolas.

Longe de tentarmos encerrar uma discussão que julgamos de suma importância quando ponderamos sobre o ensino de língua inglesa em nosso país, o que objetivamos aqui é acrescentarmos um pequeno aporte que somado a muitas outros eventualmente poderá, de alguma forma, contribuir para que as questões que

permeiam a nossa formação docente e a legislação a ela relacionada, assim como a legislação acerca do ensino do idioma em nosso país, sejam uma pauta presente quando falarmos do ensino de língua inglesa no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIANO JUNIOR, Wilson Alviano (2023). **Refletindo sobre a formação inicial de professores de Educação Física: percepções docentes.** *Educação*, 48(1), e15/1–24. <https://doi.org/10.5902/1984644453343>

ALU, M., BONELLI, S; NISTAL, M. Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria. **Observatorio de Argentinos por la Educación.** Argentina, 2023.

BORGES, Maria José Alves de Araújo. **A formação do professor de língua inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, D.F.: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 04/12/24.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Leite (Inep). **Censo de Educação Básica 2021: notas estatísticas.** Brasília, D.F.: Inep, 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Leite (Inep). **Censo de Educação Básica 2023: notas estatísticas.** Brasília, D.F.: Inep, 2024.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** São Paulo, S.P.: 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf Acesso em 07/12/2024.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira.** São Paulo, S.P.: 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf?_ga=2.159471736.437546812.1677946557-71474045.1677946557&_gl=1*k0y8my*_ga*NzE0NzQwNDUuMTY3Nzk0NjU1Nw..*_ga_8CB3GK256G*MTY3Nzk1MTc1OS4yLjAuMTY3Nzk1MTc2MC41OS4wLjA.*_ga_X5M3D7HLQQ*MTY3Nzk1MTc1OS4yLjAuMTY3Nzk1MTc2MC41OS4wLjA. Acesso em 19/12/2024.

BRITISH COUNCIL. **Políticas de Formação Docente.** Caminhos para a área de língua inglesa. São Paulo, S.P.: 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypaper_formacao-docente-observatorio2022.pdf Acesso em 19/12/2024.

CARVALHO, Lidiany Nunes de. **Construção de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre o desamparo docente**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

COLLIER, David. The comparative method. **Political science: the state of the discipline II**. Washington, DC, 1993.

COSTA, Marco Antônio Margarido. **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês**. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2.ed. Edinburgh: Cambridge University Press, 2003.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec/Nova série**, [S.l.], v.4, n.2, june 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>

FRANCO, Maria Ciavatta Franco. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI. n. 72. agosto. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Rev. Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em 14/12/24.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Alves. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jXt3zWpkQhsRk9VTc5bC7Lz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 05/12/24.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. **Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumento mediadores para desenvolvimento de saberes docentes**. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> Acesso em 16/12/24

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. Avaliação dos cursos de letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. Ano 5, Nos. 1 e 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11722/8240> Acesso em 06/12/24.

PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Edinalva Padre; LIMA, Iracema Oliveira. Formação inicial e continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e23054, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14/12/2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.0 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03/12/24.

SILVA, Camila Silveira; OLIVEIRA, Luis Antônio Andrade de. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica *in* NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SciELO Books

TOSTES, Mayza Vaz. *Et al.* Sofrimento mental dos professores no ensino público. **Saúde debate**. V. 42, N. 116, P. 87-99, JAN-MAR 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10/05/25.

ANEXO

Tabela realizada a partir dos dados coletados no BDTD.

| | Ano | Universidade | Pública ou privada | Tese ou dissertação | Título | Referência bibliográfica |
|---|------|--|--------------------|---------------------|---|--|
| 1 | 2018 | UFAM | Pública | tese | A política de formação de professores de cotidiana na escola pública língua inglesa e os desafios da prática | CORRÊA, Edith Santos. A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. |
| 2 | 2018 | UFBA | Pública | dissertação | A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe | Borges, Cintia Bárbara Silva. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PARIPE. 2018 |
| 3 | 2024 | UFOP | Pública | dissertação | Representações de licenciandos/as sobre a docência em Língua Inglesa: parceria universidade-escola na formação Inicial, no estágio supervisionado e extensão universitária. | COUTO, Lara Kelly Anjos e Dores. Representações de licenciandos/as sobre a docência em Língua Inglesa: parceria universidade-escola na formação Inicial, no estágio supervisionado e extensão universitária. 2024. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024. |
| 4 | 2015 | Universidade Estadual do Oeste do Pará | Pública | tese | Narrativas de Identidade do Professor de Língua Inglesa: o Legado do Pibid | BALADELLI, Ana Paula Domingos. Narrativas de Identidade do Professor de Língua Inglesa: o Legado do Pibid. 2015 (238f). Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015. |
| 5 | 2021 | UFOP | Pública | Dissertação | Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de inglês: a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública. | FONSECA, Lucilene Paula Carvalho Dias. Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de inglês: a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. |
| 6 | 2022 | UFF | Pública | Dissertação | Desafios e caminhos no ensino crítico de inglês: perspectivas de professores em formação | ROSA, Jennifer A. Desafios e caminhos no ensino crítico de inglês: perspectivas de professores em formação. 2022 (158f). Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2022. |

| | | | | | | |
|----|------|--|---------|-------------|--|--|
| 7 | 2018 | UFPE | Pública | Dissertação | O que tem o professor a dizer sobre o seu trabalho?: Uma análise do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de Pernambuco | SILVA, Weslane Maria Martim da. O que tem o professor a dizer sobre o seu trabalho?: Uma análise do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de Pernambuco. 2018 (149f). Dissertação (Mestrado em Letras. Instituto de Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. |
| 8 | 2023 | UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari | Privada | Dissertação | Os multiletramentos na bncc sob o olhar de professores de língua inglesa | ZENERE, Solange Dalazem. OS MULTILETRAMENTOS NA BNCC SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA. 2023. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 20 jun. 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/3917 . |
| 9 | 2015 | UFU – Universidade Federal de Uberlândia | Pública | Dissertação | Crenças e experiências de professores no PIBID de Língua Inglesa: interação e ressignificação? | ARAUJO, Paula Serralha. Crenças e experiências de professores no PIBID de Língua Inglesa: interação e ressignificação? 2015 Dissertação de Mestrado _ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. |
| 10 | 2014 | PUC/SP | Privada | Dissertação | Representações de professores de inglês sobre o livro didático | Cichelero, Marli. English teachers representations of textbooks. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. |
| 11 | 2024 | UFBA | Pública | Dissertação | Celular em sala de aula: e agora pode, professor(a)? Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba. | FRANÇA, Leila Patrícia Bispo dos Santos. Celular em sala de aula: e agora pode, professor(a)? Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba. 2024. Orientador: Fabiano Silvestre Ramos. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024 |
| 12 | 2021 | UFAM | Pública | Dissertação | Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM | PIMENTEL, Kate Cristina Abreu. Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. |
| 13 | 2021 | Unoeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Pública | Tese | Formação continuada do professor de língua inglesa: contribuições de um curso preparatório para o Teaching Knowledge Test (TKT) | LOPES, Rodrigo Smaha. Formação continuada do professor de língua inglesa: contribuições de um curso preparatório para o Teaching Knowledge Test (TKT). 2021. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. |

| | | | | | | |
|----|------|--|---------|-------------|---|--|
| 14 | 2020 | Uninter – Centro universitário Internacional | Privada | Dissertação | Mobile learning na prática pedagógica dos professores de língua inglesa na educação básica | PAGNONCELLI, Vanessa. Mobile learning na prática pedagógica dos professores de língua inglesa na educação básica. 2020. (105f). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER |
| 15 | 2017 | UERJ | Pública | Dissertação | Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro | MEDEIROS, Letícia Miranda. Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. |
| 16 | 2020 | UFPB | Pública | Dissertação | Crenças e práticas de professores de língua inglesa participantes do programa gira mundo: uma abordagem sob a ótica da política linguística | FERREIRA, Janaina. Crenças e práticas de professores de língua inglesa participantes do programa gira mundo: uma abordagem sob a ótica da política linguística. 2020. (149f). Dissertação: Mestrado – UFPB/CCHLA |
| 17 | 2021 | UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa | Pública | Dissertação | Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes. | Silva, Valéria Câmara da. Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes. 2021. (209f) Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. |
| 18 | 2014 | UFT | Pública | Tese | Ensino de inglês em Gurupi/TO sujeitos, crenças e trajetórias | MENDES, Maria Elaine. Ensino de inglês em Gurupi/TO sujeitos, crenças e trajetórias. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2014. |
| 19 | 2018 | Universidade La Salle | Privada | Dissertação | Estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de língua inglesa: ultrapassando barreiras linguísticas | SZEZECINSKI, Antônio Filipe Maciel. Estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de língua inglesa: ultrapassando barreiras linguísticas. 2018 (159f) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. |
| 20 | 2017 | Universidade La Salle | Privada | Dissertação | A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino | MINCATO, Marina Camargo. A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino. 2017 (140f) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017. |
| 21 | 2023 | UFBA | Pública | Dissertação | Uma perspectiva autoetnográfica sobre a educação linguística de inglês por meio da literatura de autoria negra e outras mídias | Oliveira, Angelo de Souza Castro. Uma perspectiva autoetnográfica sobre a educação linguística de inglês por meio da literatura de autoria negra e |

| | | | | | | |
|----|------|-------------|---------|------|---|--|
| | | | | | | outras mídias. 2023 (102 f). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2023. |
| 22 | 2015 | PUC – Goiás | Privada | Tese | FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA UEG: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade. | BORGES, Maria José Alves de Araújo. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA UEG: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade. Goiânia, 2015. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. |

Fonte: dados da pesquisa