

ENSINO DE INGLÊS E O PERFIL DO PROFESSOR: O QUE ESPERAM AS ESCOLAS PRIVADAS DE PASSO FUNDO

English teaching and the teacher profile: what private schools in Passo Fundo expect

Évan Faria Tonial¹

Luciane Sturm²

RESUMO: O presente estudo investiga a oferta de ensino de língua inglesa (LI) em escolas privadas de educação básica de Passo Fundo, com foco na educação infantil e no ensino fundamental I. Com o objetivo de descrever o perfil de professor demandado pelas instituições nesse contexto, foi realizado um levantamento de dados por meio de um questionário semiestruturado, direcionado a representantes dessas escolas. Os dados permitiram mapear as modalidades de ensino da LI, incluindo programas, projetos, ensino bilíngue (EB) e projetos de carga horária estendida, bem como caracterizar as ofertas e identificar as principais demandas institucionais com relação ao perfil dos docentes. Os resultados obtidos possibilitam compreender o perfil de professor de inglês esperado nesse contexto específico, além de oferecer dados para que as licenciaturas, especialmente em Letras, discutam o processo de formação em relação ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino bilíngue. Língua inglesa.

ABSTRACT: The present study investigates the provision of English language teaching in private basic education schools in Passo Fundo, focusing on Early Childhood Education and Elementary Education I. With the aim of describing the teacher profile demanded by institutions in this context, a survey was carried out data collection through a semi-structured questionnaire, aimed at representatives of these schools. The data made it possible to map English language teaching modalities, including programs, projects, bilingual teaching and extended workload projects, as well as characterize the offers and identify the main institutional demands in relation to the profile of teachers. The results obtained make it possible to understand the profile of an English teacher expected in this specific context, in addition to offering data so that undergraduates, especially in Letras, can discuss the training process in relation to the job market.

Keywords: Basic Education. Bilingual teaching. English language.

¹ Estudante de Letras (UPF). E-mail: 182241@upf.br

² Doutora em Letras/Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada, pela UFRGS. Professora e pesquisadora da UPF, Curso de Letras e PPGL. E-mail: lusturm@upf.br

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da oferta de ensino de LI em escolas privadas de educação básica em Passo Fundo, particularmente nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental I. Ao longo dos últimos anos, a educação bilíngue e plurilíngue tem ganhado destaque no ensino privado, no Brasil, inicialmente como resultado de um movimento competitivo entre escolas e da percepção de valor agregado ao ensino de línguas adicionais. Esse crescimento, no entanto, também gerou a necessidade de normatizar as práticas e evitar propagandas enganosas, levando à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNEP) (Brasil, 2020), que buscou regulamentar e organizar essa oferta educacional.

Motivados por essa tendência e pelo status de destaque que o ensino de inglês possui no cenário educacional global, este estudo investigou o que instituições privadas de Passo Fundo demandam em termos de perfil de um professor de inglês, o que possibilitou descrever e discutir questões relevantes nesse cenário.

Diante disso, para este estudo inserido no contexto da linguística aplicada, utilizamos um questionário semiestruturado para a geração de dados. O instrumento teve como finalidade identificar os atributos de profissionais atuantes no campo e suas instituições junto com as modalidades de oferta do ensino de inglês nessas escolas, além de caracterizar as expectativas e necessidades institucionais em relação ao perfil docente. Com os dados, à luz do paradigma qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994; Telles, 2002), este texto destaca uma discussão sobre questões importantes no que se refere às modalidades de ensino de inglês para crianças e/ou EB em escolas privadas e às demandas quanto aos educadores para essas tarefas.

Considerando as DCNEP (BRASIL, 2020) e o cenário contemporâneo do EB no Brasil, nosso estudo pretende fornecer subsídios para que cursos de licenciatura em Letras possam preparar profissionais capacitados para atuar nesse contexto desafiador.

Este artigo traz mais quatro seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta a fundamentação teórica que dá sustentação teórica ao trabalho; na seção 3, detalhamos a metodologia utilizada para geração e análise dos dados; a discussão dos dados e os resultados obtidos estão na seção 4. E, encerramos o trabalho com as considerações finais na seção 5.

2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES E ESTUDOS ACADÊMICOS

Esta seção apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo, abordando os principais conceitos e debates sobre o ensino de inglês no Brasil. O foco está nas discussões atuais sobre Educação Bilíngue e Plurilíngue, com ênfase em diretrizes e aspectos que orientam a formação de professores e o ensino de línguas adicionais. Esse embasamento teórico situa a pesquisa no contexto relevante e fornece uma base sólida para analisar o perfil de professor de inglês exigido pelas escolas privadas de Passo Fundo.

Na primeira subseção, são discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) e a segunda seção aborda o ensino de inglês sob perspectiva acadêmica.

2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNEP)

As DCNEP foram instituídas em 2020 com o objetivo de orientar políticas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação plurilíngue no Brasil. Este marco normativo reconhece a diversidade linguística e cultural do país, promovendo a valorização das línguas estrangeiras, indígenas, de sinais e das variantes regionais do português em contextos educativos.

O principal objetivo desse documento é fomentar a formação de indivíduos com competências plurilíngues e interculturais. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a educação plurilíngue é vista como uma ferramenta essencial para ampliar a inserção do Brasil em cenários internacionais e fortalecer o respeito pela diversidade interna. O documento também busca atender às demandas sociais por uma educação que promova a inclusão, a equidade e o diálogo intercultural.

Conforme apontado por Reis, Barleta e Souza (2022), a proposta das DCNEP enfatiza o desenvolvimento linguístico e, embora mencione a valorização de aspectos culturais, o foco predominante está na promoção de habilidades práticas, como a proficiência em línguas adicionais e o desenvolvimento de competências metalinguísticas, o que reflete uma orientação mais técnica do que cultural na formação de alunos bilíngues.

O documento está alinhado à perspectiva de que a educação plurilíngue não se restringe à aquisição de várias línguas, mas engloba o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às diferenças linguísticas e culturais. Dessa forma, o documento enfatiza o papel transformador da educação ao considerar que o aprendizado de línguas pode contribuir para a superação de preconceitos e a construção de uma sociedade mais justa e plural.

De maneira sistemática, o documento contempla três eixos principais que cobrem fundamentos teóricos, orientações pedagógicas e aspectos administrativos. Inicialmente, o documento apresenta os conceitos fundamentais que sustentam a educação plurilíngue, incluindo definições de plurilinguismo, interculturalidade e multiletramentos. Também discute a distinção entre plurilinguismo e bilinguismo, destacando a complexidade do primeiro, que abrange múltiplas línguas e culturas em um único ambiente educativo.

O documento avança com orientações pedagógicas, oferecendo subsídios para a organização curricular, o planejamento de estratégias didáticas e as práticas avaliativas. Essas orientações sugerem metodologias que integrem línguas e culturas de forma interdisciplinar e contextualizada, considerando as especificidades das diferentes comunidades escolares.

As DCNEP propõem uma abordagem holística para o ensino de línguas, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os socioculturais do aprendizado. Elas defendem a inclusão de diversas línguas no currículo escolar, como o inglês e o espanhol, amplamente demandados em contextos globais, mas também as línguas indígenas, africanas e de sinais, essenciais para o reconhecimento e a valorização da diversidade interna do Brasil.

A perspectiva intercultural é um dos pilares do documento, promovendo a interação entre culturas em um espaço de respeito mútuo e aprendizagem colaborativa. Além disso, as diretrizes reforçam a necessidade de políticas educacionais que reconheçam o plurilinguismo como um direito e uma oportunidade para todos, independentemente de classe social, região ou condição física.

As diretrizes destacam que a educação plurilíngue requer um esforço conjunto entre gestores, educadores e a sociedade civil para garantir sua efetivação. O documento propõe um modelo de ensino inovador e inclusivo, capaz de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, respeitando a pluralidade cultural e linguística que caracteriza o Brasil.

O ensino de inglês, especificamente, é tratado nas diretrizes como parte da formação linguística necessária para que os estudantes brasileiros possam interagir em contextos globais. Essa língua é reconhecida como uma ferramenta importante para o acesso a informações acadêmicas, científicas e culturais, além de proporcionar oportunidades econômicas e sociais. No ensino regular, o inglês é tratado como língua estrangeira (LE), integrado ao currículo escolar, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aqui, a carga horária e os objetivos estão voltados ao desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas e ao letramento cultural.

A carga horária estendida, prevista pelas diretrizes, é uma alternativa que busca intensificar o contato com a língua-alvo, seja o inglês ou outra LE. Esse modelo implica o aumento do tempo de exposição ao idioma dentro da carga horária escolar, possibilitando maior aprofundamento nas competências linguísticas. Diferentemente do ensino regular, a carga horária estendida permite abordagens mais personalizadas e imersivas, favorecendo o desenvolvimento de proficiência intermediária ou avançada, dependendo da metodologia adotada. Portanto, as escolas que ofertam programas ou projetos diferenciados relacionados ao ensino de LI, devem se preocupar com a forma de divulgação de suas propostas, a fim de não causar expectativas que não se cumprem.

O EB, por sua vez, vai além do ensino da língua como um objeto de estudo. Nesse modelo, o idioma adicional é utilizado como meio de instrução em várias áreas do conhecimento, como ciências, matemática e história. A intenção é criar um ambiente imersivo no qual os alunos aprendam simultaneamente o conteúdo escolar e o idioma-alvo. As DCNEP enfatizam que o EB deve ser planejado de forma interdisciplinar, garantindo a integração entre os currículos das línguas e das áreas do conhecimento.

Portanto, as escolas bilíngues, conforme a definição da Resolução, devem promover um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, buscando o desenvolvimento simultâneo das habilidades linguísticas e acadêmicas nas duas línguas. Para que uma escola seja considerada bilíngue, ela deve oferecer esse modelo em todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. A Resolução detalha que, na educação infantil e no ensino fundamental, o tempo de instrução em uma língua adicional deve ser de, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% das atividades curriculares. Já no ensino médio, a carga horária dedicada à língua adicional pode ser reduzida para 20% da carga horária total. Em contrapartida, as escolas com carga horária estendida em língua adicional ou aquelas que adotam currículos

internacionais não podem ser denominadas como bilíngues, embora promovam o aprendizado em línguas adicionais.

Há escolas com carga horária estendida em língua adicional, que não se qualificam como bilíngues. No entanto, devem, também, garantir que a língua adicional seja ensinada de forma consistente, com no mínimo 3 horas semanais, com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas sem necessariamente integrá-la aos conteúdos curriculares.

Além disso, as diretrizes exigem que os estudantes atinjam certos níveis de proficiência ao longo de sua trajetória escolar. Até o 6º ano do ensino fundamental, a expectativa é que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível A2 no Common European Framework for Languages (CEFR), e até o 3º ano do ensino médio, o nível mínimo esperado é o B2. Esses parâmetros são definidos para assegurar que o ensino de inglês seja eficaz e possibilite o desenvolvimento de fluência e proficiência ao longo do percurso educacional. No caso das escolas com carga horária estendida, a carga mínima de ensino da língua adicional é de três horas semanais, com a possibilidade de oferecer atividades extracurriculares para aprofundar o aprendizado, sem que o conteúdo curricular seja necessariamente abordado nesse idioma.

O Art. 10 das DCNEP estabelece os requisitos para a formação de professores que atuarão em escolas bilíngues. Para docentes com formação iniciada até 2021, exige-se graduação em Pedagogia ou Letras para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em Letras ou na área curricular específica para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, é necessário comprovar proficiência mínima no nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e ter formação complementar em EB, que pode ser obtida por meio de cursos de extensão de pelo menos 120 horas, pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. Para os professores com formação iniciada a partir de 2022, são especificadas graduações direcionadas à EB, como Pedagogia ou Letras para EB, além dos mesmos requisitos de proficiência linguística e formação complementar, com exceção daqueles que já possuem graduação específica em Letras para EB.

As diretrizes também reforçam a necessidade de formação continuada, especialmente em contextos de EB, para que os professores desenvolvam competências interculturais e estejam aptos a atender à diversidade linguística e cultural dos estudantes. Nesse sentido, fica o questionamento sobre quem fica responsável pela educação

continuada desses professores, que ao assumir o trabalho em uma escola neste modelo, agregarão inúmeras outras demandas.

A resolução estabelece exigências rigorosas para os profissionais que atuarão nas escolas bilíngues, incluindo a comprovação de proficiência na língua adicional (no mínimo nível B2 do CEFR) e a formação complementar em Educação Bilíngue, que pode ser adquirida por meio de cursos de extensão, pós-graduação ou mestrado. Para os professores que iniciaram sua formação antes de 2022, são exigidos requisitos específicos de proficiência e formação complementar. Já para aqueles que ingressaram nos cursos de formação a partir de 2022, a ênfase é em uma formação mais específica em Educação Bilíngue, com a formação em Pedagogia para Educação Bilíngue ou em Letras com especialização na área, acompanhada também de comprovação de proficiência na língua adicional. O documento também prevê que, nos casos de professores com proficiência abaixo do exigido, as escolas devem fornecer um plano de capacitação para garantir que atendam aos requisitos estabelecidos.

2.2 Ensino de inglês no Brasil

O ensino de LI no Brasil tem passado por transformações profundas nas últimas décadas, especialmente devido ao crescimento do número de escolas bilíngues que adotam o inglês como língua de instrução, juntamente ao português. A partir das reflexões de Megale (2020), é possível compreender esse fenômeno como um campo em expansão que demanda uma formação docente específica, voltada para os desafios de um ensino que integra língua e conteúdo e que aborda criticamente as questões políticas e ideológicas subjacentes ao contexto educacional brasileiro.

O aumento das escolas bilíngues no Brasil reflete uma demanda crescente por profissionais capazes de ensinar não apenas a LI, mas também conteúdos acadêmicos por meio dela. Esse contexto exige um duplo foco de instrução: desenvolver a linguagem e promover a compreensão de conteúdos específicos. Como destaca Megale (2020), a formação docente precisa ir além da mera transmissão de conhecimento linguístico, requerendo a integração de dimensões como conhecimento profissional, prática profissional e engajamento crítico, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019).

Um dos principais desafios no ensino de inglês no Brasil está na implementação de abordagens que integrem a aprendizagem da língua com conteúdos específicos, como

ciências ou história, prática conhecida como Content and Language Integrated Learning (CLIL). Essa abordagem, comum em programas de educação bilíngue, requer que o professor não só domine os conteúdos, mas também compreenda e planeje os aspectos linguísticos e discursivos necessários para a aprendizagem desses conteúdos. Como exposto por Megale (2020), essa prática exige planejamento rigoroso para oferecer *input* compreensível, ou seja, a língua(gem) que os alunos leem ou ouvem e conseguem entender, essencial para a construção de significado. No entanto, nem todo *input* se torna *intake*, que é a parte processada e internalizada pelos alunos. Para que isso ocorra, é necessário planejar estratégias que direcionam a atenção para aspectos específicos da língua. Além disso, é fundamental criar oportunidades de *output* significativo, permitindo que os alunos utilizem o que aprenderam de maneira prática e reflexiva.

Outro ponto crucial é a necessidade de uma formação crítica para os professores de inglês, propondo uma educação que desafie discursos hegemônicos e colonialistas, promovendo equidade e solidariedade (Bartolomé, 2004, apud Megale, 2020). No contexto brasileiro, onde escolas bilíngues geralmente atendem camadas privilegiadas da população, essa perspectiva é essencial para formar cidadãos conscientes das desigualdades sociais e preparados para atuar em prol de uma sociedade mais justa.

Adicionalmente, o ensino da LI no Brasil está inserido em um cenário caracterizado pela globalização e pela superdiversidade, fenômenos que intensificam a circulação de pessoas, ideias e culturas (Blommaert, 2010, apud Megale, Liberali, 2016). Nesse contexto, a LI emerge como uma ferramenta essencial para a participação em um mundo cada vez mais interconectado. Conforme apontado por Rajagopalan (2005, apud Megale, Liberali, 2016), o domínio do inglês tornou-se indispensável em diversos setores, sendo percebido como um elemento estratégico para a mobilidade social e econômica.

Além disso, o crescimento das escolas bilíngues, especialmente aquelas voltadas para a elite, destaca o papel central do inglês no Brasil. Megale e Liberali (2016) enfatizam que a expansão das Escolas Bilíngues de Elite (EBE) reflete a busca de famílias por uma educação que prepare seus filhos para um mundo multilíngue e multicultural. Contudo, não se deve esquecer de questionar se todas as escolas que se dizem bilíngues seguem exatamente o que se espera nesse modelo.

No panorama global, a LI ocupa a posição de língua franca, desempenhando um papel central na comunicação internacional e no mercado de trabalho (Le Breton, 2005, apud Megale, Liberali, 2016). Por outro lado, a realidade educacional brasileira enfrenta

desafios significativos. A inclusão do inglês como parte do currículo escolar está frequentemente limitada a práticas monolíngues e métodos tradicionais de ensino. A falta de regulamentação específica para as EBE, por muito tempo, agravou a situação, gerando disparidades na qualidade da educação bilíngue oferecida no país. Foi neste contexto que surgiram as DCNEP (Brasil, 2020) discutidas na seção anterior.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa-interpretativista como metodologia principal de investigação. A pesquisa insere-se no campo da linguística aplicada, uma área que privilegia a investigação de problemas concretos relacionados ao uso da linguagem em contextos sociais, como o ensino e a aprendizagem de línguas. A abordagem qualitativa-interpretativista é especialmente relevante nesse campo, pois permite explorar como os sujeitos constroem significados e experiências em situações específicas, tais como o ensino de inglês em escolas privadas. Conforme Moita Lopes (1994), na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que esta que o determina. Portanto, a linguística aplicada está intrinsecamente ligada ao estudo de práticas sociais, sendo a pesquisa interpretativista uma ferramenta metodológica central para o avanço desse campo.

A abordagem qualitativa-interpretativista fundamenta-se na premissa de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a números ou generalizações, pois envolvem uma complexidade que exige compreensão em seus contextos específicos. De acordo com Schwandt (1998, apud Telles, 2002), esse paradigma reconhece que os atores sociais constroem o objeto de investigação com base no mundo da realidade vivida e nos significados particulares de cada situação. Esses significados emergem em tempos e contextos específicos, sendo constituídos por meio de processos de interação social complexos, que envolvem elementos como história, linguagem e ações. Nesse sentido, compreender os fenômenos requer interpretar esse mundo de significados.

A metodologia qualitativa-interpretativista privilegia a co-construção de significados entre o pesquisador e os participantes, promovendo uma análise reflexiva que ultrapassa a mera coleta/geração de dados. O foco está na interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências, sempre em diálogo com o contexto sociocultural em que estão inseridos. Assim, essa abordagem busca não apenas descrever fenômenos, mas entender como os indivíduos constroem e negociam significados,

ressaltando o papel ativo dos participantes e a importância das interações sociais para a compreensão dos fenômenos investigados.

3.1 Procedimentos e instrumento

A elaboração e condução deste estudo seguiram etapas orientadas pelo objetivo de, principalmente, compreender e descrever o perfil de professor de inglês esperado pelas escolas privadas de Passo Fundo, bem como as condições de oferta de LI nessas instituições.

Inicialmente, definimos os objetivos do estudo e selecionamos a bibliografia pertinente ao tema, buscando embasamento teórico que fundamentasse tanto a criação do instrumento para geração de dados, quanto a análise dos dados. Em seguida, foi realizado o mapeamento das escolas privadas de Passo Fundo para identificar as instituições a serem convidadas a participar da pesquisa. Ao todo, 12 escolas foram mapeadas e formalmente convidadas a participarem da pesquisa, sendo que recebemos a confirmação de 6.

Para a geração de dados, optamos pela elaboração de um questionário semi-estruturado, desenvolvido com base nesse levantamento. O instrumento contempla questões abertas e fechadas que permitiram obter dados relevantes sobre o contexto pedagógico das escolas, a oferta de LI, e o perfil esperado do professor de inglês, atendendo ao escopo da pesquisa.

O questionário foi criado via Google Formulários, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³, garantindo a voluntariedade da participação, a confidencialidade dos dados e os objetivos do estudo, foi disponibilizado no mês de outubro. A aplicação via Google Formulários possibilitou a inclusão do TCLE diretamente no ambiente digital, garantindo praticidade e assegurando que as instituições participantes tivessem pleno conhecimento das condições e finalidades do estudo.

As escolas foram contatadas por meio dos canais estabelecidos, com o auxílio da orientadora, a partir de contatos prévios existentes. Foi solicitado a indicação de um

³ Este estudo integra o projeto “O processo de ensino e de aprendizagem de língua – materna e adicional – em diferentes contextos educacionais”, aprovado pelo CEP UPF, com o CAAE: 16514919.5.0000.5342 e coordenado pela Dra. Luciane Sturm contando com o apoio de professores colaboradores e estudantes do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras UPF.

responsável da gestão escolar para responder o instrumento, em um determinado prazo. O questionário foi formulado a fim de permitir um entendimento abrangente do contexto das escolas, contemplando um total de 23 questões distribuídas entre três seções.

As questões foram organizadas em três seções principais, cada uma com finalidades específicas. A primeira seção teve como objetivo reunir informações gerais sobre a instituição de ensino participante e sobre o responsável pelo preenchimento, buscando caracterizar o respondente e a instituição. A segunda seção tratou da oferta de LI, com foco na estruturação desse ensino, considerando aspectos como a modalidade de ensino, carga horária, materiais didáticos e metodologias utilizadas pelas instituições. Por fim, a terceira seção concentrou-se em questões que possibilitaram identificar características, competências e habilidades esperadas dos professores de inglês, identificação do perfil do professor de inglês almejado pelas instituições, analisando preferências em relação à formação acadêmica, competências técnicas e habilidades interpessoais, além de critérios utilizados no processo de seleção e contratação.

Findado o período de respostas, os dados foram sistematizados, procedendo à leitura, análise e interpretação, de modo a responder às questões de pesquisa, na próxima seção.

Além disso, optamos por fazer uma busca pelas *home pages* das escolas mapeadas a fim de verificar como é feita a divulgação das informações sobre as ofertas que envolvem a LI. Esses dados, também são importantes para contextualizar as instituições no contexto local.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, a seção 4.1 traz uma breve descrição das informações públicas disponibilizadas nas *home pages* das escolas privadas de Passo Fundo que oferecem a LI, além do especificado na BNCC. As seções seguintes trazem a descrição e análise dos dados oferecidos pelos participantes. A seção 4.2 descreve o perfil dos respondentes, em cargos de gestão – diretores, vice-diretores e coordenadores. A seção 4.3 traz os dados que permitem saber quais são os modelos de ensino relacionados à EB e ao inglês; e em 4.4 temos a discussão sobre o perfil dos professores demandado pelas escolas participantes.

4.1 As escolas participantes a partir de suas *home pages*

Esta seção discorre e discute as informações disponíveis na *home page* das 12 escolas de educação básica, mapeadas em Passo Fundo, com informações de acesso público.

O Colégio Salvatoriano Bom Conselho⁴, integrante da Rede Salvatoriana, destaca em sua *home page* informações sobre o ensino de inglês, enfatizando seu programa bilíngue integrado ao currículo escolar. Segundo o *site*, o programa reflete o compromisso da Rede em preparar os estudantes para os desafios do futuro, oferecendo uma formação holística que abrange aspectos linguísticos, culturais, cognitivos, tecnológicos, valorativos, comunicativos e socioemocionais.

Segundo sua *home page*, a metodologia adotada é o CLIL e, além de explicarem a sigla, afirmam que ela promove a aprendizagem integrada de conteúdos e linguagem. Ainda mais, afirmam que essa abordagem pedagógica utiliza temas do currículo escolar, já conhecidos pelos alunos, para revisá-los em inglês, ampliando assim o repertório linguístico de forma significativa. Eles listam benefícios para a metodologia, entre eles estão: maior exposição a contextos diversificados de uso da linguagem, aprofundamento do conhecimento em áreas como geografia, matemática e artes, e maior engajamento dos estudantes, motivados pelo senso de relevância da aprendizagem. Além disso, afirmam que o programa prepara os alunos para a internacionalização, promove maior confiança no uso do idioma e fortalece a consciência das relações entre a língua materna e a adicional.

De acordo com a instituição, o currículo consiste de cinco aulas semanais onde o ensino da LI é conduzido de forma natural, equilibrando fluência com a construção estrutural do idioma. Quanto ao papel do professor, a escola informa que ele assume o papel de facilitador, enquanto o aluno protagoniza o processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como pensamento lógico, resolução de problemas e comunicação eficaz. Segundo a instituição, o EB é visto como uma ferramenta transformadora, que conecta os estudantes ao mundo ao seu redor e os prepara para o futuro, em alinhamento com os valores universais promovidos pela Rede Salvatoriana.

⁴ As informações sobre a oferta de inglês do Colégio Salvatoriano Bom Conselho estão disponíveis em <https://www.redesalvatoriana.org.br/bomconselho/ensino/programa-bilingue/>.

O Colégio Marista Conceição⁵, da Rede Marista, destaca o ensino de inglês em sua *home page* apresentando o programa Thomas Bilíngue for School (TBS) da Casa Thomas Jefferson, que é oferecido desde a educação infantil até o ensino médio. Eles afirmam que o objetivo do programa é promover uma imersão na LI, com maior carga horária de inglês em todas as turmas, com atividades que integram conteúdos curriculares como Artes, Ciências, História, Geografia, Matemática e Linguagens.

As informações destacam que o TBS também adota a metodologia CLIL, combinando o ensino de inglês com outras disciplinas, e a abordagem *Inquiry-based Learning*, focada em pensamento crítico e criativo. Além disso, o programa visa o desenvolvimento de competências essenciais do século XXI, como colaboração, inovação e habilidades socioemocionais, utilizando tecnologias educacionais e atividades práticas como oficinas e projetos.

Segundo as informações da *home page*, a abordagem usada no Thomas Bilíngue for Schools é a aprendizagem baseada na investigação e que foca na problematização, que prioriza o pensamento crítico e criativo. Eles justificam que a partir dessa abordagem, os estudantes desenvolvem habilidades como fazer perguntas, resolver problemas, elaborar e testar hipóteses, interpretar evidências, explicar e argumentar comunicando descobertas.

O programa é caracterizado como carga horária estendida em língua adicional que utiliza uma metodologia presente nas mais modernas propostas de educação bilíngue - relacionado à aquisição de um idioma mediante práticas escolares e do cotidiano. De acordo com a página, a proposta deste programa é diferente do que é normalmente oferecido em escolas regulares e de idioma, em que o ensino e aprendizagem é focado essencialmente no estudo da segunda língua.

A Rede Notre Dame, com 2 instituições em Passo Fundo, o Colégio Notre Dame⁶ quanto a Escola Notre Dame Menino Jesus⁷, disponibilizam as mesmas informações sobre o ensino de inglês em sua *home page*. Em um carrossel de *links*, apresentam cada

⁵ As informações sobre a oferta de inglês do Colégio Marista Conceição estão disponíveis em <https://colegios.redemarista.org.br/conceicao/sala-de-aula/guia-escolar>.

⁶ As informações sobre a oferta de inglês do Colégio Notre Dame estão disponíveis em https://matriculas.notredame.org.br/nd_passo-fundo/.

⁷ As informações sobre a oferta de inglês da Escola Notre Dame Menino Jesus estão disponíveis em https://matriculas.notredame.org.br/nd_menino-jesus/.

etapa escolar apresentam informações breves sobre cada uma. Dentro delas constam que na educação infantil há currículo bilíngue na pré-escola, no ensino fundamental I há currículo bilíngue e no ensino fundamental II há currículo bilíngue até o 8º ano e internacionalização no 9º ano.

Em abas interativas ao clicar também apresentam uma breve descrição sobre cada um destes programas. Na aba sobre currículo bilíngue eles descrevem que viabilizando o desenvolvimento de competências interculturais, o currículo bilíngue oferecido pelas escolas Notre Dame prevê que o aprendizado da LI também contemple a construção de saberes científicos e geográficos. A Rede Notre Dame utiliza o suporte pedagógico da *Be – Bilingual Education*, que por sua vez atua com o material pedagógico da *National Geographic Learning*. Na aba sobre internacionalização, eles afirmam que com vistas à cidadania global, a internacionalização oportuniza que os estudantes obtenham créditos escolares estadunidenses, pois disciplinas daquele currículo são ministradas na Rede Notre Dame, assim utilizam o suporte pedagógico da *Texas Tech University e da Liberty Education*.

A Maple Bear⁸ diferencia-se das demais instituições por ser uma escola internacional com metodologia canadense. É a única que se caracteriza com escola bilíngue no contexto local. Em sua *home page*, eles introduzem que a rede representa o Canadá em cada lugar do mundo e que utilizam os princípios da educação canadense para formar cidadãos íntegros que podem mudar o mundo por meio da educação. Quanto ao seu método de ensino, na *home page*, destacam a perspectiva de formação de líderes do futuro.

A instituição ainda aponta seus diferenciais: bilinguismo por imersão; educadores canadenses, todos com anos de experiência nas melhores práticas de ensino que colocam o Canadá na liderança do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) entre as nações de LI, com os princípios humanísticos e cidadão; programa acadêmico desenvolvido por experientes educadores canadenses e brasileiros para prestigiar o desenvolvimento completo dos alunos em todos os ciclos do processo de aprendizado; *quality assurance*, certificação que assegura o vínculo com a proposta pedagógica original canadense, entre outros pontos.

⁸ As informações sobre a oferta de inglês da Maple Bear Passo Fundo estão disponíveis em <https://passofundo.maplebear.com.br/pt/>.

A Maple Bear de Passo Fundo oferece apenas a educação infantil (1,5 - 5 anos, até o momento em que a página foi acessada). Destacam o aprendizado ativo, desenvolvimento de habilidades de compreensão, comunicação e escrita em inglês, onde as crianças aprendem por meio da exploração, experimentação e conversação, enfatizando as experiências, interações e toda rotina lúdica que a criança precisa, para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Os benefícios da educação bilíngue são evidenciados para melhor concentração, habilidades analíticas e capacidades multitarefa; maior senso de autoestima e identidade; capacidade de viver no exterior e aprender outras LEs; exposição a mais de uma cultura, o que leva a uma perspectiva global; desenvolvimento de habilidades socioemocionais. As informações destacam que a metodologia bilíngue canadense é quando o aprendizado dos dois idiomas é feito ao mesmo tempo, de maneira imersiva.

A *home page* da Escola St. Patrick⁹ apresenta a LI como presente diariamente nas classes de educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Na educação infantil, são explorados brincadeiras, jogos e música, além de leitura de livros infantis, sempre de bons autores. No ensino fundamental I e II, a proposta é a de que o aluno adquira autonomia no uso da LI como recurso comunicativo, desenvolvido no diálogo com os colegas, nos projetos didáticos e com muita leitura.

No Instituto Educacional de Passo Fundo¹⁰, há informações na *home page* sobre o ensino de inglês. A instituição menciona internacionalização, programa bilíngue e EB. Segundo o *site*, a escola conta com o Programa Bilíngue da *International School* desde a educação infantil até o 6º ano no ensino fundamental II com conteúdos aprendidos em sala de aula, de acordo com as diretrizes da BNCC. Eles afirmam que desde 2009, a *International School* desenvolve soluções efetivas e inovadoras no ensino do inglês e que os estudantes que participam do programa *International School* têm 100% de aprovação nos exames de Michigan e 95% nas certificações de Cambridge. Eleito 7 vezes o melhor programa do Brasil, de 2017 a 2023.

Eles informam também que o programa oferece uma infraestrutura completa, com laboratórios modernos, salas multimídia, plataformas digitais de aprendizagem e espaços projetados para atividades práticas, tudo aliado a uma proposta pedagógica inovadora,

⁹ As informações sobre a oferta de inglês da Escola St. Patrick estão disponíveis em <https://escolastpatrick.com.br/site/conheca-a-stp/>.

¹⁰ As informações sobre a oferta de inglês do Instituto Educacional de Passo Fundo estão disponíveis em <https://www.iepassofundo.com.br/vida-escolar/internacionalizacao/programa-bilingue>.

visando à formação integral do aluno. Assim como descrevem que o Programa Bilíngue da International School investe em uma equipe de professores altamente capacitados e constantemente atualizados nas melhores práticas pedagógicas. A metodologia adotada, segundo a *home page*, é baseada em projetos que estimulam a criatividade, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, além de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

As demais escolas privadas que oferecem educação infantil e ensino fundamental I - Bom Pastor Rede de Ensino, Escola da Floresta Olho da Coruja, Centro de Ensino Integrado UPF, Escola Novo Círculo e Instituto Menino Deus - não disponibilizam informações específicas sobre programas/projetos específicos para o ensino de inglês ou alguma referência à EB.

Seguindo a concepção das DCNEP de que apenas se enquadram como escolas bilíngues aquelas que promovem um currículo integrado em duas línguas oferecidos a todos os estudantes com a LI sendo usada no mínimo 30% a 50% das atividades na educação infantil e ensino fundamental e mínimo de 20%, sem ser opcional, muitas escolas privadas não podem ser chamadas de bilíngues. A oferta de carga horária estendida é um currículo em português com mínimo de 3 horas adicionais de LI além da carga horária regular sem integração simultânea com o conteúdo curricular de acordo com as DCNEP, portanto, não significa que a instituição possui um EB.

A análise das páginas iniciais das escolas privadas de Passo Fundo revelou um panorama diversificado em relação ao ensino de inglês, tanto na forma como as instituições estruturam a oferta de programas ou projetos que envolvem a LI. Algumas instituições disponibilizam mais detalhes e informações claras ao público em geral. Não são todas as páginas que evidenciam claramente o alinhamento às DCNEP; não ficando claro que os critérios estabelecidos são observados.

É possível inferir que as instituições, exceto a Maple Bear, oferecem programas de carga horária estendida com conteúdos bilíngues, em algumas áreas. Dessa forma, para esclarecer as dúvidas sobre as propostas das escolas em relação às DCNEP, é necessário entrevistar os gestores de cada uma, a fim de obter dados mais claros e específicos.

Apesar de as instituições destacarem o apoio pedagógico de empresas internacionais, com recursos tecnológicos e físicos importantes, não há informações sobre as qualificações dos professores que atuam nas disciplinas com conteúdos ministrados em inglês (bilíngues). Ou seja, não há especificação se o conteúdo de história ministrado

em inglês possui um professor formado em História e proficiente em inglês ou um professor proficiente em inglês, formado em Letras (ou outra área) que ensina História.

Nas páginas analisadas não foram encontradas referências específicas sobre o perfil dos professores que atuam na escola ou que a escola demanda. Ressaltamos a importância de as páginas das escolas apresentarem informações claras sobre os programas oferecidos. Isso permite a todos os interessados, maior clareza para uma possível escolha pelos pais.

As próximas seções discorrem sobre os dados obtidos por meio do questionário respondido por 6 das instituições mapeadas.

4.2 O perfil dos respondentes

Os dados discutidos aqui se referem à seção 1 do questionário usado para gerar os dados. As questões da primeira parte do questionário envolveram a contextualização das instituições e, principalmente, questões sobre o representante responsável por responder o instrumento.

Todos os respondentes ocupam cargos de coordenação ou direção em instituições de ensino, o que indica um nível elevado de responsabilidade e envolvimento na gestão educacional. Esses dados refletem uma diversidade de funções, porém todas relacionadas à liderança educacional.

Quanto aos cargos e à experiência profissional na área, os respondentes apresentam uma variedade de tempo de atuação em suas respectivas funções. Dos seis participantes, um deles atua como coordenador/a pedagógico do ensino fundamental I há mais de 5 anos, enquanto dois respondentes têm uma experiência de 2 anos, sendo um coordenador/a da educação infantil e o outro diretor/a. Além disso, dois respondentes estão em suas funções há menos de 1 ano, ambos ocupando cargos de coordenador/a pedagógico do ensino fundamental I e coordenador/a pedagógico do ensino fundamental II. Por fim, um respondente atua como vice-diretor/a geral há 1 ano.

Quanto à formação acadêmica dos respondentes, todos possuem pelo menos uma licenciatura completa. Especificamente, cinco respondentes têm especializações concluídas na área de ensino ou gestão escolar, enquanto dois deles possuem mestrado em Educação, Letras ou áreas afins.

A faixa etária dos respondentes varia entre 36 e 46 anos, o que sugere que eles estão em uma fase madura de suas carreiras, possuindo tanto experiência quanto formação adequada para lidar com os desafios da educação infantil e do ensino fundamental.

Diante desses dados, fica evidente que os profissionais que ocupam cargos de gestão nessas instituições demonstram seu compromisso com o aprimoramento de suas competências e sua formação acadêmica em geral, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Além disso, é possível inferir com esses dados que as escolas optam por colocar em cargos de gestão profissionais qualificados, demonstrando o um compromisso institucional. A presença de profissionais com mestrado reforça a ideia de que as escolas buscam não apenas cumprir requisitos, mas também promover uma gestão educacional de qualidade, alinhada às melhores práticas do setor.

Por outro lado, não houve respostas que indicassem que a instituição possui um cargo de gestão específico para a área de LI. Apoiados na perspectiva de freireana, entendemos que “o trabalho do coordenador pedagógico tem como linha principal a construção de uma educação de qualidade, com o objetivo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos [...]. O coordenador deverá apresentar um perfil baseado em sua práxis” (Freire, 2006, p. 16).

Assim, embora as escolas tenham o apoio de empresas especializadas em soluções para a oferta de LI, o coordenador local, com domínio linguístico e pedagógico é primordial. Pois, é ele que se envolverá com aspectos fundamentais para o sucesso dos programas, como a busca pelos professores que se alinhem à proposta institucional, o acompanhamento do projeto pedagógico e o contato com as famílias, até a formação continuada desses professores.

Nesse aspecto, se compararmos às escolas privadas de cidades maiores e das capitais, podemos observar que a EB e/ou projetos de carga horária estendida possuem coordenações específicas que garantem maior qualidade e bons resultados de forma integral.

4.3 O oferecimento de LI na perspectiva das escolas

Nesta seção são analisadas as respostas à seção 2 do questionário, onde cada uma das 6 instituições participantes respondeu sobre o modelo de programa ou projeto que

envolve a LI, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental I. Para preservar a identificação das instituições, aleatoriamente, elas são identificadas como II a I6, sendo que o I se refere à instituição. A partir das informações foi possível identificar padrões, variações e tendências nas respostas, permitindo uma compreensão mais profunda sobre os pontos abordados no estudo.

A LI é oferecida por todas as instituições pesquisadas no ensino fundamental I e II. Entre as séries iniciais, cinco das instituições incluem a LI já na educação infantil, variando entre a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos), enquanto uma delas inicia o ensino de LI apenas no 1º ano do ensino fundamental. Dentre elas, três instituições promovem a formação em inglês desde a infância, em todas as etapas da educação infantil e ensino fundamental. Por outro lado, uma delas limita o ensino de inglês apenas ao ensino fundamental.

Com relação à oferta de programas ou projetos de ensino de LI nas instituições analisadas, observam-se dois padrões principais. Primeiramente, quatro instituições oferecem programas ou projetos de ensino de inglês na educação infantil e no ensino fundamental I, com duas delas incluindo uma carga horária estendida de LI nesse segmento. Em segundo lugar, duas instituições adotam exclusivamente um currículo bilíngue, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental I, sendo que uma instituição estende esse modelo também ao ensino fundamental II. Esses padrões refletem um foco predominante no ensino de inglês desde os primeiros anos escolares, seja por meio de programas específicos ou de currículos bilíngues.

Com relação ao material didático, quatro instituições utilizam material didático físico e plataforma digital específica para o ensino de inglês para crianças. Apenas uma utiliza somente material didático físico específico para o ensino de inglês para crianças. Já em uma outra instituição, o professor de LI é responsável pela criação de materiais e planejamento das aulas. Estas informações sobre materiais didáticos físicos ou virtuais e o responsável por sua elaboração não são informações, por exemplo, que as escolas privadas disponibilizam ao público nas suas *home pages*. As respostas obtidas nos demonstram que as escolhas de materiais e plataformas utilizadas para o ensino de inglês variam significativamente entre as escolas privadas, dependendo de suas prioridades pedagógicas e recursos disponíveis. Além disso, a ausência dessas informações nos *sites* das instituições evidencia que essas decisões estratégicas, embora essenciais para a qualidade do ensino, nem sempre são comunicadas de forma transparente ao público, sugerindo que aspectos pedagógicos podem ser secundários na promoção institucional.

É possível evidenciar que há um aumento na integração entre recursos tradicionais e tecnológicos atualmente, principalmente para aumentar o engajamento e aprendizado dos estudantes por meio de métodos variados. Por outro lado, como com a instituição que utiliza apenas material físico, há possibilidades de uma limitação no acesso à tecnologia ou um método mais tradicional. Já a instituição que é responsável pela criação dos próprios materiais, sugere um nível maior de autonomia do educador, resultando em uma abordagem mais personalizada, adaptada às necessidades dos alunos ou à filosofia pedagógica da instituição. Em contrapartida, apesar dessa autonomia poder ser positiva, tem a questão da sobrecarga do docente.

Com relação à metodologia de ensino usada nas instituições, a I1 e I4 informam que a metodologia utilizada é o CLIL. Segundo Megale (2019), “o diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente”. Portanto, essa metodologia se mostra eficiente alinhando-se às demandas de uma educação mais integrada e significativa.

A I2 utiliza duas metodologias: a comunicativa, e a audiolingual. A I3 utiliza metodologia baseada em projetos (Project-based methodology). A I5 utiliza metodologia comunicativa. A I6 utiliza metodologia específica criada pela instituição ou professor. A maioria das instituições adotam abordagens diferentes, com algumas mais tradicionais, como a audiolingual, e outras mais inovadoras, como o CLIL e o ensino baseado em projetos. As metodologias quando criadas pelo professor também podem ser benéficas dando autonomia para o profissional, porém, novamente, é evidente uma possível sobrecarga para o docente.

Cabe registrar que, a partir desse estudo inicial, outros instrumentos seriam necessários para compreender melhor as informações oferecidas pelas instituições. Por exemplo, sobre o material didático e a metodologia, a I1 informa adaptar o material para o currículo institucional com base na BNCC e em referenciais da rede, visando a abertura para o protagonismo dos educadores e estudantes. Contudo, a BNCC não aborda o ensino de LI na educação infantil e ensino fundamental I, pois, o oferecimento desse componente é obrigatório a partir do 6º ano.

A I2 comenta que utiliza o programa Edify em sua instituição. A I3 acrescentou que usam material específico da rede na instituição. Segundo o respondente da I4, os materiais são produzidos pela instituição que assessora a escola. A I5 e a I6 não optaram por acrescentar mais informações sobre o material didático e a metodologia.

Quanto aos documentos observados na oferta de inglês de cada instituição, as duas instituições observam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013, a BNCC (2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (2018). Outras três instituições observam todos os documentos: a LDB, as DCNEB, a BNCC, o RCG e as DCNEP. A I5 apenas observa a LDB e a BNCC. As instituições I1 e I6 seguem as principais diretrizes que regulamentam o ensino no país, como a LDB, DCNEB, BNCC e o RCG. Já as instituições I2, I3 e I4 seguem um conjunto mais abrangente ao incluir as DCNEP. Por outro lado, a I5 adota uma abordagem mais restrita, observando apenas a LDC e a BNCC.

Quanto ao número de professores de inglês nas instituições, a I1 possui de 4 a 6 professores na educação infantil e no ensino fundamental II, 6 a 10 no ensino fundamental I e 1 a 3 no ensino médio. A I2 mantém de 1 a 3 professores em todas as etapas escolares. A I3 conta com 6 a 10 professores na educação infantil e 1 a 3 no ensino fundamental I. A I4 possui 1 a 3 na educação infantil e no ensino fundamental II, e 4 a 6 no ensino fundamental I. A I5 (educação infantil) e a I6 (ensino fundamental I) contam com 1 a 3 professores cada. A distribuição de professores pode refletir fatores como a demanda de alunos, o currículo da escola, a especialização de professores e a forma como as escolas priorizam o ensino de inglês.

Quanto à carga horária semanal de LI oferecida em cada série ou ano, nenhuma das instituições oferece de 30% a 50% das atividades curriculares, no total da referida etapa. Na educação infantil - 0-3 anos, ofertada em 5 das 6 instituições, prevalece 3 horas semanais, com 2 instituições, e nas três outras instituições são 2 horas, 4 horas e de 5 a 10 horas semanais. Na educação infantil - 0-5 anos, três instituições são 5 horas semanais, nas outras três são 2 horas, 4 horas e de 5 a 10 horas. No ensino fundamental I - 1º a 5º ano, três instituições possuem 5 horas semanais para estas etapas e as outras três são 2 horas, 4 horas e de 5 a 10 horas semanais. As variações da carga horária refletem uma flexibilidade curricular das instituições, abordagens pedagógicas em relação ao ensino de inglês e a disponibilidades de recursos, como professores e materiais didáticos.

Com relação à avaliação da oferta e modalidade de inglês - eficácia, pertinência, aprovação pelos professores, estudantes e pelos pais - a maioria das instituições, 5 de 6, realizam acompanhamento interno, com instrumentos específicos para cada grupo: equipe pedagógica, professores em geral, professores de inglês, estudantes e pais. A I5 sendo a que apenas realiza acompanhamento interno, com a equipe pedagógica e professores de

inglês, sugerindo um possível foco maior na avaliação do corpo docente na aplicação interna dos métodos, sem envolver diretamente os estudantes e os pais nesse processo.

Com relação à oferta de inglês no ano de 2024, três instituições dizem estar plenamente satisfeitas e as outras assinalaram estarem satisfeitas, porém acham necessário qualificar a modalidade oferecida em sua instituição. Embora ambas as perspectivas sejam positivas, ainda há áreas de melhoria em termos de metodologia, formação de professores, recursos ou até mesmo currículos. Isso pode indicar que, para continuar atendendo às necessidades dos alunos e acompanhando as mudanças nas exigências educacionais e de mercado, há interesse em aprimoramentos na oferta do ensino de inglês. Ao acrescentar informações sobre essa questão, duas instituições que não estão plenamente satisfeitas apontaram que há muita troca de professores e que a qualificação é algo permanente e envolve complexidades diversas que precisam de planejamento e ação específica.

Com relação à formação continuada voltada ao ensino de inglês, quatro instituições oferecem formação específica, por meio de cursos de aprimoramento, de acordo com a proposta/oferta de inglês da instituição. As outras duas oferecem formação continuada em conjunto com os demais professores. A formação continuada voltada ao ensino de inglês é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores e para a atualização das metodologias utilizadas em sala de aula. Essa distinção entre as instituições pode indicar diferentes abordagens em relação ao desenvolvimento profissional. As instituições que oferecem formação específica podem estar priorizando a especialização no ensino de inglês, fornecendo recursos e práticas focadas no contexto dessa disciplina. Já as que optam por uma formação conjunta podem buscar uma abordagem mais holística, incentivando a colaboração interdisciplinar e promovendo o desenvolvimento de habilidades que não se restringem apenas ao ensino de inglês, mas ao ensino de forma mais geral.

Sobre a contratação de professores de inglês, todas as instituições assinalaram que é um processo complexo, pois faltam professores no mercado. É uma realidade observada em muitas regiões, especialmente em contextos como o de Passo Fundo, onde a demanda por professores de inglês continua alta e a oferta de profissionais qualificados é limitada. A escassez de professores de inglês no mercado pode ser atribuída a vários fatores como: baixa formação especializada, condicionalidade do mercado de trabalho, aumento da demanda por ensino de inglês ou formação acadêmica em constante evolução. Assim

como apontado por Megale (2018, p. 13), “as escolas bilíngues de prestígio se proliferam por todo Brasil. Dessa forma, a formação mais adequada dos educadores que atuam nesse contexto é um tema muito relevante na atualidade.” Portanto, esses fatores contribuem para a dificuldade que muitas instituições enfrentam na contratação de bons professores de inglês, o que torna o processo de seleção ainda mais rigoroso e estratégico.

Todas as instituições avaliam a oferta de LI na educação infantil e ensino fundamental I, como relação à necessidade, relevância e benefício para os estudantes, como relevante. Dentre as respostas dissertativas, os respondentes descrevem a oferta de LI nessa etapa como extremamente importante, essencial, benéfica e necessária.

Sobre o processo de contratação/seleção de professores de inglês nas instituições, os respondentes declararam que sentem "falta de professores qualificados, com perfil condizente com a identidade da instituição, porém percebem que alguns possuem abertura para essa busca." Também disseram que "demanda por profissionais qualificados bilíngues está aumentando consideravelmente, a necessidade de oferta da segunda língua aos estudantes é uma realidade em todas as escolas e com isso a necessidade de formar profissionais qualificados para atender a demanda." Acrescentaram que "infelizmente, não podemos avaliar somente a fluência na segunda língua, mas aspectos comportamentais, formação na área da educação, dentre outros aspectos de igual importância na seleção e contratação de profissionais. Acredito que parcerias com instituições de ensino superior poderiam ser uma via de mão dupla para formação de profissionais com possibilidade de atender a crescente demanda." Ainda mais, descrevem que "nos últimos anos, a contratação de docentes de LI tem se tornado cada vez mais difícil, pois não há profissionais disponíveis no mercado e nem todos cumprem as qualificações e competências exigidas pela escola."

Diante desses dados, fica claro que a LI nas instituições participantes do estudo é bastante valorizada. Contudo, os respondentes evidenciam vários desafios, como a dificuldade em encontrar professores qualificados. Apesar disso, há consenso sobre a relevância e os benefícios da oferta da LI desde a educação infantil. No entanto, as respostas não especificam exatamente quais seriam. Para elucidar de forma mais contundente essas questões, se faz necessário complementar a investigação com entrevistas.

Esses aspectos trazem à tona outros questionamentos, como por exemplo, as instituições oferecem esses programas/projetos por convicção, pelo alinhamento às

propostas pedagógicas gerais ou pela demanda ou pressão das famílias, pela concorrência e tendência?

4.4 O perfil do professor de inglês demandado pelas escolas

A seção 4 do questionário foi composta pelas questões cujas respostas possibilitassem compor o perfil do professor de inglês esperado pelas escolas.

Quanto ao nível de formação acadêmica dos professores contratados, há uma preferência clara entre cinco das seis instituições que têm preferência por graduação completa em Letras e/ou Pedagogia com especialização na área de ensino. Isso demonstra que a grande maioria tem ciência da importância da formação universitária para a oferta de programas dessa natureza. Nesse sentido, é possível inferir que não há professores com graduação em outras áreas atuando nesses programas, pois, não houve respostas indicando isso.

Embora os programas/projetos diferenciados ofertados na educação infantil e ensino fundamental I não sejam obrigatórios, o fato de os professores possuírem licenciatura na área de atuação é fundamental para que as escolas demonstrem comprometimentos com seus projetos pedagógicos. Além disso, isso também traz segurança às famílias. Quanto à pós-graduação, especialização, mestrados e/ou doutorado, as instituições não exigem a formação. Porém, indicam que a titulação após a graduação é um diferencial na hora de selecionar o professor.

A diversidade de exigências relacionadas à formação acadêmica dos professores de inglês reflete as distintas expectativas das instituições privadas de ensino. Enquanto algumas priorizam candidatos com uma formação acadêmica mais robusta, como a conclusão de cursos de mestrado ou doutorado, outras apresentam maior flexibilidade, aceitando profissionais com diferentes níveis de formação, desde que tenham concluído ao menos a graduação. Essa variação pode estar associada às especificidades do público atendido por essas instituições, aos seus objetivos pedagógicos e à sua capacidade de investimento no corpo docente. Assim, compreender essa heterogeneidade é fundamental para traçar um perfil mais preciso das demandas do mercado local e das estratégias de valorização da formação docente pelas escolas privadas.

As instituições participantes apresentam diferentes padrões em relação às competências e conhecimentos exigidos para a contratação de professores de inglês. Três

delas consideram essencial a proficiência avançada em LI com certificação, enquanto outras afirmam ser importante, mas não um pré-requisito. O domínio da gramática é visto como crucial para quatro instituições. O conhecimento sobre abordagens e metodologias de ensino de inglês é valorizado por todas, exceto uma. Quanto ao conhecimento sobre países de LI, cinco instituições o consideram importante, sendo pré-requisito para três delas, enquanto uma não o vê como relevante. A proficiência no uso de tecnologia voltada ao ensino é considerada essencial para quatro instituições, mas uma delas não a prioriza. A experiência no ensino de inglês para crianças é importante para todas, embora não seja pré-requisito para duas. Finalmente, a comprovação de curso em país de LI não é exigida por nenhuma instituição. Essas variabilidades nas exigências indicam uma busca por perfis diversificados de professores de inglês, com algumas instituições priorizando competências mais tradicionais, enquanto outras focam mais em aspectos metodológicos e tecnológicos.

Com relação às características pessoais e habilidades interpessoais avaliadas pelas instituições no processo de contratação do professor de inglês, todas elas consideram de extrema importância e pré-requisito a comunicação oral e escuta ativa, empatia e sensibilidade cultural, afetividade e motivação. A paciência, organização, facilidade de se relacionar com diferentes grupos, habilidade para trabalhar em grupo, afinidade com a faixa etária, autoconfiança e disponibilidades deixam de ser pré-requisitos para uma a duas instituições. Ainda assim, todas as características são consideradas importantes para os respondentes. Essas qualidades são fundamentais para garantir uma boa interação com os alunos e uma abordagem pedagógica eficaz, por isso são relevantes para a análise do perfil esperado dos docentes.

As instituições respondentes acrescentaram ainda sobre o que buscam em educadores de LI, esses comentários adicionam nuances interessantes sobre o perfil do professor. Para uma delas, o professor precisa ter "abertura para o protagonismo das crianças e adesão à proposta pedagógica da instituição". Outra aponta que o perfil de professor almejado precisa ser um "profissional que sempre busca pela excelência em todos os aspectos, empáticos e com espírito empreendedor". Por fim, um dos respondentes menciona a necessidade do profissional ser pró-ativo.

O levantamento evidencia a busca das escolas privadas de Passo Fundo por professores de inglês com sólida formação acadêmica, habilidades metodológicas e competências interpessoais, como empatia e comunicação. Embora variem nas exigências de titulação e experiência, todas priorizam profissionais que combinem qualificação

técnica com habilidades socioemocionais, refletindo o compromisso com um ensino de qualidade e alinhado às expectativas pedagógicas e familiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é finalizado com do objetivo principal que foi compreender e descrever o perfil de professor de LI demandado por escolas privadas de educação básica em Passo Fundo, em especial, os docentes da educação infantil e no ensino fundamental I.

Para isso, foi conduzida uma investigação de natureza qualitativa, por meio de um questionário semiestruturado. Os dados gerados com as respostas de 6 gestores escolares possibilitaram o mapeamento das modalidades de ensino em relação ao inglês e à EB, assim como a caracterização dos gestores. Além disso, foi possível evidenciar as demandas institucionais com relação ao perfil docente esperado, bem como o perfil desses profissionais.

Fica evidente a alta exigência das instituições privadas em relação ao perfil dos profissionais que necessitam de professores de inglês com sólida formação acadêmica. A maioria das instituições prefere candidatos com graduação completa em Letras e/ou Pedagogia e com especialização na área de ensino. Embora a pós-graduação não seja uma exigência, ela é vista como um diferencial importante no momento em que os professores são selecionados.

Em termos de competências e conhecimentos, as instituições valorizam a proficiência avançada em inglês, preferencialmente com certificação. Além disso, conhecimentos sobre gramática da LI, sobre abordagens e metodologias de ensino de inglês e sobre a cultura dos países falantes de LI, também são mencionados. O domínio em relação à tecnologia, também é destacado.

Chama a atenção que as escolas valorizam experiência no ensino de inglês para crianças, embora nem todas coloquem isso como um pré-requisito. Contudo, devemos lembrar que a demanda por professores de inglês para o ensino de crianças ou para a EB é algo relativamente novo no contexto educacional, principalmente no interior.

Por outro lado, as características pessoais e habilidades interpessoais são altamente valorizadas no processo de contratação. Todas as instituições consideram a comunicação oral e a escuta ativa, a empatia e a sensibilidade cultural, a afetividade e a

motivação como pré-requisitos essenciais. Outras qualidades importantes incluem paciência, organização, habilidade para trabalhar em grupo, autoconfiança e proatividade.

Além disso, as instituições destacam a importância de o professor ter abertura para o protagonismo das crianças e adesão à proposta pedagógica da instituição. A busca pela excelência, empatia e espírito empreendedor também são qualidades desejadas.

Dessa forma, apesar de esses dados refletirem um compromisso com um ensino de qualidade e alinhado às expectativas pedagógicas e familiares, muitos questionamentos podem ser levantados a partir desses resultados e que este estudo não abordou, como o que as instituições oferecem aos professores em termos de condições adequadas de trabalho, formação continuada, carga horária para preparação de aulas e correção de trabalhos e provas, além da valorização salarial e outros benefícios.

Para estudos futuros, seria pertinente incluir metodologias complementares, como entrevistas com coordenadores, professores, pais e, até mesmo com os estudantes. Também, observações em campo seriam importantes para aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos envolvidos, assim como ampliar a investigação para outras regiões do país.

Entendemos que este estudo pode contribuir em várias dimensões, como as discussões em torno da qualificação das propostas pedagógicas, a valorização dos professores e o incentivo à educação continuada. No âmbito acadêmico, cabe ao estudo estimular e provocar a reflexão e a ação nos cursos de licenciatura. Especificamente no curso Letras, fica evidente a discussão sobre as temáticas que envolvem o EB, bem como a qualificação com relação à proficiência linguística.

É impossível não trazer um questionamento final: quem serão os professores que poderão suprir as demandas das escolas em termos de ensino de inglês e EB, quando o país enfrenta uma crise de falta de professores, reconhecida pelos governos?

Finalizando, esperamos que os resultados aqui apresentados inspirem ações concretas e políticas públicas para ampliar e qualificar a formação de professores, tanto para o ensino de LI, quanto para a atuação no EB em geral. Da mesma forma, esperamos que mais estudos sejam realizados no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Interessado CNE/Câmara da Educação Básica - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 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)**, 2019b. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MEGALE, A. **Bilinguismo e educação bilíngue**. In: MEGALE, A. (org.). Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. **Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil**. In: MEGALE, Antonieta (Org.). Desafios e práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, 15-26.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MOITA LOPES, Luis Paulo. 1994. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA 10/2: 329-338.

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva; BARLETA, Ilma de Andrade; SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. **Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue?**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 380–395, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65619. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65619>. Acesso em: 14 set. 2024.

TELLES, João A. **É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. **Linguagem & Ensino**, Assis, v. 5, n. 2, p. 91-116, jun. 2002.
