

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Paula Vieira

**Desafios e potenciais na abordagem da Língua Inglesa em uma escola da Secretaria
Estadual de Educação - MG em Juiz de Fora**

Juiz de Fora
2025

Ana Paula Vieira

**Desafios e potenciais na abordagem da Língua Inglesa em uma escola da Secretaria
Estadual de Educação - MG em Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Carolina Alves Magaldi

Juiz de Fora

2025

Vieira, Ana Paula.

Desafios e potenciais na abordagem da Língua Inglesa em uma escola da Secretaria Estadual de Educação - MG em Juiz de Fora / Ana Paula Vieira. -- 2025.

130 p.

Orientadora: Carolina Alves Magaldi

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa. 3. Gestão pedagógica. I. Alves Magaldi, Carolina, orient. II. Título.

Ana Paula Vieira

**Desafios e potenciais na abordagem da Língua Inglesa em uma escola da
Secretaria Estadual de Educação - MG em Juiz de Fora**

**Dissertação
apresentada
ao Programa de
Pós-graduação
Profissional em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração:
Educação**

Aprovada em 18 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.(a) Dr.(a) Carolina Alves Magaldi -
Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ**

**Prof.(a) Dr.(a) Thenner Freitas da Cunha
Universidade do Estado de Minas Gerais**

Juiz de Fora, 03/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por Carolina Alves Magaldi, Professor(a), em 18/02/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo, em 07/03/2025, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Thenner Freitas da Cunha, Usuário Externo, em 17/03/2025, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2224188 e o código CRC B1C5BE6F.

Ana Paula Vieira

**Desafios e potenciais na abordagem da Língua Inglesa em uma escola da Secretaria
Estadual de Educação - MG em Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Carolina Alves Magaldi
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Thenner Freitas da Cunha
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico esta dissertação a Deus e Nossa Senhora, por guiarem e sustentarem meu caminho. Ao meu esposo, Alex, e ao meu filho, Augusto, por todo amor e compreensão ao longo dessa jornada. À minha fiel companheira, Belinha, que esteve ao meu lado em cada momento de estudo. À minha mãe, cuja memória e ensinamentos sempre me fortaleceram, apesar de sua ausência física. Ao meu pai, por sua resiliência e por suportar as ausências ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus, à Nossa Senhora, ao Divino Espírito Santo e ao meu Anjo da Guarda, cujas presenças e amparo tornaram possível a realização do sonho de cursar o Mestrado.

Ao meu esposo, Alex, meu companheiro de vida, por seu amor, paciência e compreensão diante das minhas ausências, pela generosidade e pelo apoio constante em cada desafio que encontrei. Sua presença ao meu lado foi essencial em toda essa jornada.

Ao meu filho, Augusto, que, com seu amor, carinho e compreensão, me inspira diariamente a dar o meu melhor e, com sua alegria, foi meu companheiro até mesmo nas aulas presenciais de janeiro de 2024.

À minha mãe, que, embora já não esteja mais neste mundo, segue sendo meu norte e meu porto seguro em todos os momentos. Sua presença se faz sentir em cada conquista, e sua memória me guia e fortalece a cada passo desta jornada.

Ao meu pai, pela compreensão das minhas ausências e pelo amor incondicional, que sempre me motivou a seguir em frente.

À minha orientadora, professora Dra. Carolina Alves Magaldi, e à professora Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos, sou profundamente grata pelo conhecimento, generosidade e orientação que me acompanharam ao longo de cada etapa deste trabalho.

Agradeço também à professora Dra. Elizabeth Gonçalves de Souza e ao professor Dr. Allan Cordeiro, membros da banca de qualificação, e ao professor Dr. Thenner Freitas da Cunha por compartilharem seus saberes e contribuírem de forma significativa para o enriquecimento desta dissertação.

À professora Dra. Juliana Alves Magaldi, em nome de todos os professores que, ao longo dessa jornada, contribuíram valiosamente para a construção do conhecimento adquirido. E à professora Débora Vieira, representando a equipe da secretaria do PPGP, cuja dedicação tornou nossos encontros presenciais experiências verdadeiramente enriquecedoras.

Aos meus colegas de mestrado, turma 2022, especialmente aos queridos do grupo D29, Andréia Vilela, Izabel de Souza, José Manoel e Lidiane Aguiar, por cada ensinamento, apoio, amizade, por todos os momentos de troca e aprendizado, pela solidariedade nas dificuldades e pelas parcerias construídas, que tornaram essa jornada mais leve e significativa. A experiência do Mestrado me deu o privilégio de conhecer cada um de vocês, cujas companhias levo comigo para sempre.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos. Cada um de vocês deixou uma marca valiosa nesta trajetória e tornou possível a concretização deste sonho.

Cabe ao docente, portanto, dentre as diversas atribuições que lhe competem, a tarefa de compreender a finalidade do ensino (língua inglesa, no caso), esforçando-se para que o processo adquira um real significado no seio escolar e apreenda o seu verdadeiro valor educativo. (Siqueira; Anjos, 2012, p. 136).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tem como questão de pesquisa: Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) são abordados no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves¹ da SEE/MG, e quais estratégias podem contribuir para que seus parâmetros sejam mais significativamente empregados na escola, com vistas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas? O caso de gestão teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados na implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, além de propor estratégias pedagógicas que favoreçam uma aplicação mais efetiva desses documentos norteadores, em conformidade com suas diretrizes. No intuito de organizar e planejar a pesquisa apresentada, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: descrever de que forma as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG são aplicadas no contexto escolar da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves para o ensino de Língua Inglesa; analisar os procedimentos adotados para a aplicação desses documentos no ensino de Língua Inglesa na escola, bem como propor estratégias pedagógicas que possam promover a utilização planejada e efetiva desses documentos norteadores. Para contextualizar o estudo, são apresentados breves relatos sobre a evolução histórica do ensino da Língua Inglesa até os dias atuais, além de uma análise da abordagem do ensino de Língua Inglesa tanto na BNCC quanto no CRMG, documentos que orientam a educação em nível nacional e estadual, respectivamente. A partir dessa análise, o trabalho identifica os procedimentos adotados pelas docentes da escola em relação à implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa. A metodologia de pesquisa empregada envolveu entrevistas semiestruturadas com a diretora, duas supervisoras e uma professora efetiva de Língua Inglesa, além de revisão bibliográfica, que possibilitou a apresentação, sucintamente, de parâmetros teóricos sobre o ensino de Língua Inglesa e elementos de gestão pedagógica. Dentre os desafios enfrentados pelas docentes, destacam-se tanto fatores internos quanto externos à escola, como a ausência de formação aprofundada sobre a aplicação da BNCC, falta de formações continuadas específicas para cada componente curricular, baixa motivação dos docentes, escassez de discussões sobre as práticas pedagógicas, falta de planejamento de

¹ O nome da escola foi substituído por um nome fictício para garantir o anonimato da instituição.

um calendário de avaliações externas, número elevado de avaliações externas aplicadas, realização do projeto Agrupamento Temporário Intermitente no horário regular de aula, o acúmulo de cargos das docentes efetivas, a limitação na carga horária das aulas semanais e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Este estudo não se limita à identificação dos desafios enfrentados, mas, por meio do Plano de Ação Educacional (PAE), propõe ações que visam a melhoria contínua do processo de aprendizagem dos alunos e a organização mais eficaz na aplicação dos documentos orientadores.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), has as a research question: How the National Common Curricular Base (BNCC) and the Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG) are approached in the teaching of English Language at the Maria Auxiliadora Alves State School of SEE/MG, And what strategies can contribute to its parameters being more significantly employed in the school, with a view to the development of pedagogical proposals? The general objective of the management case was to analyze the challenges faced in the implementation of the BNCC and CRMG in the teaching of English Language at the Maria Auxiliadora Alves State School, in addition to proposing pedagogical strategies that favor a more effective application of these guiding documents, in accordance with their guidelines. In order to organize and plan the research presented, the following specific objectives were delimited: to describe how the guidelines established by the BNCC and the CRMG are applied in the school context of the Maria Auxiliadora Alves State School for the teaching of English Language; to analyze the procedures adopted for the application of these documents in the teaching of English Language in school, as well as to propose pedagogical strategies that can promote the planned and effective use of these guiding documents. To contextualize the study, brief reports are presented on the historical evolution of English language teaching to the present day, in addition to an analysis of the approach to English language teaching both in the BNCC and in the CRMG, documents that guide education at the national and state levels, respectively. From this analysis, the work identifies the procedures adopted by the school's teachers in relation to the implementation of the BNCC and CRMG in English language teaching. The research methodology used involved semi-structured interviews with the principal, two supervisors and an effective English language teacher, in addition to a bibliographic review, which enabled the presentation, succinctly, of theoretical parameters about English language teaching and elements of pedagogical management. Among the challenges faced by teachers, both internal and external factors to the school stand out, such as the absence of in-depth training on the application of the BNCC, lack of specific continuing education for each curricular component, low motivation of teachers, scarcity of discussions on pedagogical practices, lack of planning of a calendar of external evaluations, high number of external evaluations applied,

realization of the Intermittent Temporary Grouping project in the regular class hours, the accumulation of positions of effective teachers, the limitation in the workload of weekly classes and the learning difficulties of students. This study is not limited to the identification of the challenges faced, but, through the Educational Action Plan (PAE), proposes actions aimed at the continuous improvement of the students' learning process and the most effective organization in the application of the guiding documents.

Keywords: English Language Teaching. National Common Curricular Base of English Language. Pedagogical management.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Gráfico sobre as progressões parciais em Língua Inglesa e reprovações nos anos de 2021 e 2022 na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves	63
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de funcionários efetivos e designados da E. E. Maria Auxiliadora Alves no ano de 2022.....	51
Tabela 2 - Resultados finais da disciplina Língua Inglesa oitavo e nono anos do ensino fundamental II da E. E. Maria Auxiliadora Alves ano 2021	62
Tabela 3 - Resultados finais da disciplina Língua Inglesa oitavo e nono anos do ensino fundamental II da E. E. Maria Auxiliadora Alves ano 2022	62

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular, 2018	37
Quadro 2 - Organização dos eixos e unidades temáticas de Língua Inglesa de acordo com o plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2021	45
Quadro 3 - Organização dos eixos e unidades temáticas de Língua Inglesa de acordo com o plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2022	45
Quadro 4 - Organização do edifício da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves	50
Quadro 5 - Habilidades a serem trabalhadas no Agrupamento Temporário Intermitente com os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa em 2023	64
Quadro 6 - Eixos de análise e seus respectivos referenciais teóricos	70
Quadro 7 - Fontes utilizadas para apresentar a situação problema descrita no Capítulo dois..	85
Quadro 8 - Proposta de instrumentos de pesquisa para produção de dados para o Capítulo três	86
Quadro 9 - Instrumentos de pesquisa e Atores pesquisados.....	86
Quadro 10 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre a condução da gestão curricular fundamentada na BNCC e no CRMG	92
Quadro 11 - Pergunta realizada à equipe diretiva sobre as estratégias que consideram possíveis para a implementação e a avaliação do uso do currículo pelos professores	94
Quadro 12 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre como promovem o diálogo entre a equipe gestora, os professores, os pais e os alunos a respeito da importância da BNCC	96
Quadro 13 - Pergunta realizada à equipe diretiva sobre as dificuldades encontradas na implementação do currículo	96
Quadro 14 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre quais caminhos sugeririam para superar os entraves à implementação do currículo	97
Quadro 15 - Dados da pesquisa e ações propositivas	105
Quadro 16 - Ação propositiva 1 – Estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC	108
Quadro 17 - Ação propositiva 2 – Minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC.....	111

Quadro 18 - Ação propositiva 3 – Proposição de pautas para momentos específicos de compartilhamento das experiências de ensino nas reuniões pedagógicas e de registro das reuniões em atas.....	112
Quadro 19 - Ação propositiva 4 – Criação de grupos de apoio e tutoria entre os alunos no contraturno; estratégias de motivação; utilização de metodologias ativas e atividades interdisciplinares.....	114
Quadro 20 - Ação propositiva 5 – Aplicação das avaliações em sábados letivos, dos projetos em contraturno e elaboração, em conjunto pela SRE/MG e pelas escolas, de um calendário prévio detalhado com datas de todas as avaliações externas e projetos no contraturno.....	116
Quadro 21 - Ação propositiva 6 – Número reduzido de aulas semanais, oferta de recursos e infraestruturas adequados	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AD	Abordagem Direta
AC	Abordagem Comunicativa
AC	Atividade complementar
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores Formação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
EEMAA	Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
H	Habilidade
ILF	Inglês como Língua Franca
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
NL	Novos Letramentos
NSE	Nível socioeconômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor de Educação Básica
PET	Plano de Estudo Tutorado

PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição de Aprendizagem
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SUCEM	Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A ESCOLA E A LOCAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA	27
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	27
2.2	CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.....	44
2.3	DADOS DA ESCOLA.....	50
2.4	PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA BNCC E DO CRMG UTILIZADOS NA ESCOLA.....	52
2.4.1	Livro didático.....	54
2.4.2	Material elaborado pelas professoras.....	55
2.4.3	Projetos e programas	58
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	70
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	70
3.1.1	Parâmetros no ensino de Língua Inglesa	72
3.1.2	Gestão pedagógica para o ensino de línguas	80
<i>3.1.2.1</i>	<i>Elementos intramuros e extramuros.....</i>	<i>77</i>
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	84
3.3	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E PERSPECTIVAS DE USO DA BNCC NA EEMAA.....	87
3.3.1	Informações sobre os participantes.....	88
3.3.2	Análise e apresentação dos dados.....	89
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: CONTRIBUINDO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES	105
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	106
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO	106
4.2.1	Primeira ação proposta – Sugestão de estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC.....	107

4.2.2	Segunda ação proposta – Minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC e troca de experiências nas reuniões pedagógicas	109
4.2.3	Terceira ação proposta – Proposição de pautas para momentos específicos de compartilhamento das experiências de ensino nas reuniões pedagógicas e de registro das reuniões em atas	111
4.2.4	Quarta ação proposta – Criação de grupos de apoio e tutoria entre os alunos no contraturno; estratégias de motivação; utilização de metodologias ativas e atividades interdisciplinares.....	113
4.2.5	Quinta ação proposta – Aplicação das avaliações em sábados letivos, dos projetos em contraturno e elaboração, em conjunto pela SRE/MG e pelas escolas, de um calendário prévio detalhado com datas de todas as avaliações externas e projetos no contraturno.....	115
4.2.6	Sexta ação proposta – Número reduzido de aulas semanais, oferta de recursos e infraestruturas adequados.....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE INGLÊS.....	128
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A SUPERVISORA	129
	APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A GESTORA.....	130

1 INTRODUÇÃO

Sou² professora efetiva de Língua Inglesa na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) e leciono nos anos finais do ensino fundamental na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves³ (EEMAA), desde 2015. Minha experiência no ensino de Língua Inglesa, especialmente no contexto da implementação da BNCC, motivou esta pesquisa. Ao longo do estudo, busco compreender não apenas os impactos dessa mudança, mas também como esse conhecimento pode aprimorar minha atuação como docente na rede estadual de ensino.

O texto em pauta foi iniciado em 2022, ano em que lecionei para duas turmas de oitavo ano e para seis turmas de nono ano da escola em estudo. O nome da escola foi substituído por um nome fictício para garantir o anonimato da instituição.

De acordo com o autor Vilson José Leffa (1999), o Brasil tem tradição com o ensino de línguas estrangeiras. O qual iniciou-se com as línguas clássicas, grego e latim, e ampliou para as “línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.” (Leffa, 1999, p. 3).

A importância de se estudar a Língua Inglesa foi ganhando espaço e o autor Luiz Fernando Scaglione (2019) apresenta que a língua passou a ser obrigatória no currículo escolar em 1809. Mediante um decreto de Dom João VI, o ensino de duas línguas estrangeiras foi implantado, sendo elas a Língua Francesa e a Língua Inglesa, com o objetivo de contribuir para melhores relações comerciais com a França e a Inglaterra. Scaglione (2019, p. 17) também observa que “Logo após a chegada da Família Real, podemos observar a instalação de escolas de idiomas, direcionada às elites brasileira e portuguesa deste período e ligada de certa forma à Igreja”. Fato esse determinante para que o estudo da língua continuasse até os dias atuais.

Ainda segundo Leffa (1999, p. 4-5), o ensino de línguas estrangeiras alcançou seu auge durante o período imperial, mas também deu o início ao que o autor denomina de “decadência do ensino de línguas.” Esse declínio resultou em um processo de desprestígio do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, impactando sua relevância no contexto educacional.

De acordo com José Ricardo Pires de Almeida (1989, apud Scaglione, 2019)

² Será utilizada a primeira pessoa no singular para a apresentação da autora e a sua relação com o tema proposto.

³ O nome da escola foi substituído por um nome fictício para garantir o anonimato da instituição.

Em 1826, o Parlamento brasileiro pretendeu regular o ensino público em 4 graus, [...] o 1º grau denominado de Pedagogias, compreendia o ensino elementar e primário; o 2º grau eram os Liceus, também denominados Institutos, tinha o ensino voltado aos agricultores, artistas, operários e comerciantes; o 3º grau eram os ginásios, compreendiam conhecimentos científicos e de literatura mais aprofundados; e o 4º grau as Academias, onde estudava-se as Ciências abstratas, morais e políticas. (Almeida, 1989 apud Scaglioni, 2019, p. 20).

Percebe-se que houve o início de uma tentativa de organização das etapas de ensino e de suas modalidades. No entanto, Scaglioni (2019, p. 20) aponta que “nos Annaes também pode ser encontrado que haverá nos ginásios o total de doze mestres, sendo seis somente para o ensino destas línguas: latim, grego, francês, inglês, italiano e alemão”. Com isso, nota-se que apenas os estudantes dos ginásios recebiam ensino de línguas vivas e mortas. O autor Scaglioni (2019) ainda destaca que

para um país predominantemente rural e escravocrata, o ensino público era destinado a uma parcela reduzida da população, apenas para que as pessoas livres não fossem completamente analfabetas, e não haveria razão para se ensinar as classes menos privilegiadas, que dificilmente cursariam uma faculdade, um idioma estrangeiro, seja este moderno ou arcaico. [...] não se imaginava a continuação da escola primária para a maioria da população, ou seja, alunos indo para o nível secundário, (Scaglioni, 2019, p. 21).

Observa-se que a educação, durante esse período, estava centrada nas mãos de uma minoria privilegiada, voltada exclusivamente para as classes mais abastadas. Essa realidade é corroborada por Scaglioni (2019), que destaca a criação do Colégio Pedro II em 1837. Embora fosse referência para outras instituições, o autor ressalta que era a única escola pública no Rio de Janeiro e atendia majoritariamente à elite tanto urbana quanto rural, reforçando a exclusividade do acesso à educação formal.

Embora o ensino de línguas tenha sido restrito a uma parcela privilegiada da população, Leffa (1999) e Eliana Santos de Souza e Santos (2011) destacam momentos de grande relevância do ensino Língua Inglesa no Brasil. Entre 1857 e 1870, por exemplo, a disciplina contava com uma carga horária de dez horas/aula semanais (Leffa, 1999). Em contraste, no ensino fundamental II, há atualmente apenas duas horas/aula semanais, enquanto no ensino médio, esse número é reduzido a uma hora/aula (Minas Gerais, 2019). Essa diminuição significativa compromete a possibilidade de desenvolver um trabalho de excelência nas escolas públicas. Durante o auge do ensino de línguas estrangeiras modernas, os estudantes alcançavam fluência nas línguas aprendidas, conforme observado por Leffa (1999, p. 11) “muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais.”

Trabalho com o ensino de Língua Inglesa desde 2008, tendo lecionado em cursos livres, escolas particulares e municipais da cidade de Juiz de Fora, abrangendo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Atualmente, com vínculo efetivo na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) atuo na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, lecionando para turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Ao longo da minha trajetória em diferentes redes de ensino, observei que a aprendizagem da Língua Inglesa é viável, mas que alguns fatores são determinantes nesse processo. Na escola em estudo, percebi uma desmotivação significativa entre os alunos em relação à disciplina, especialmente entre aqueles em situação de progressão parcial e reprovação.

A autora Iane da Silva Santos (2020, p. 21-22) destaca que “o público atingido pela educação básica, em sua maioria, ainda não valoriza o inglês, não somente pela falta de interesse, mas pela forma como é lecionada a disciplina e como se encontram as condições nas organizações escolares.” Essas observações despertaram uma inquietação sobre o ensino de Língua Inglesa na instituição, levando-me a refletir sobre como esses fatores podem impactar a motivação e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Na instituição analisada, as oportunidades de reflexão coletiva restringem-se à reunião pedagógica realizada no início do ano letivo. Em consequência, tanto a BNCC quanto o CRMG são pouco discutidos na instituição, especialmente no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, foco deste estudo. A ausência de um espaço contínuo para trocas e debates limita a integração e a aplicação efetiva desses documentos nas práticas pedagógicas, dificultando o alinhamento das ações educativas com as diretrizes propostas.

José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2005), ao tratarem da organização e gestão da escolar, destacam que

O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar. A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2005, p. 300-301).

Assim, uma gestão que promove o diálogo e a reflexão coletiva sobre os documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2018a) e o CRMG (Minas Gerais, 2018), desempenha

um papel fundamental no cumprimento do principal objetivo de uma instituição de ensino que consiste em assegurar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas às diretrizes curriculares e às necessidades dos estudantes.

Diante desse contexto, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) são abordados no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves da SEE/MG, e quais estratégias podem contribuir para que seus parâmetros sejam mais significativamente empregados na escola, com vistas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas?

Para responder a esse questionamento, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados na implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, além de propor estratégias pedagógicas que favoreçam uma aplicação mais efetiva desses documentos norteadores, em conformidade com suas diretrizes.

No intuito de organizar e planejar a pesquisa, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: descrever de que forma as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG são aplicadas no contexto escolar da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves para o ensino de Língua Inglesa; analisar os procedimentos adotados para a aplicação desses documentos no ensino de Língua Inglesa na escola, bem como propor estratégias pedagógicas que possam promover a utilização planejada e efetiva desses documentos norteadores.

Com esse propósito, a presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos, além desta Introdução, que apresenta a situação problema identificada como o Caso de Gestão nos moldes do PPGP, a saber: a situação problema com foco em ações gestoras para minimizar ou resolver, a questão de pesquisa e os objetivos propostos.

O segundo capítulo da dissertação contextualiza o leitor sobre a abordagem do ensino de Língua Inglesa conforme a BNCC em escolas públicas no Brasil e o CRMG em escolas do estado. Essa descrição faz-se importante, pois busca analisar como ambos os documentos são aplicados no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, além de apresentar como o ensino de Língua Inglesa deve ser conduzido em escolas públicas, orientando-se pelas diretrizes estabelecidas por esses documentos normativos.

Para descrever o caso de gestão, a pesquisa utilizou como fontes os seguintes documentos da escola em análise: o Projeto Político Pedagógico (PPP) (EEMAA, 2022b) e o Regimento Escolar 2022 (EEMAA, 2022c). Além disso, foram considerados os documentos

orientadores para o ensino de Língua Inglesa em âmbito nacional e estadual, como a BNCC e o CRMG. Também integraram a análise os planos de curso de 2021 e 2022 fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A análise abrangeu tanto os métodos recomendados nos documentos mencionados quanto aqueles utilizados pelas docentes da escola. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista com a outra professora de Língua Inglesa, além do relato da minha própria experiência docente. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas adotadas, considerando tanto as orientações formais quanto as vivências práticas no contexto escolar.

Para a contextualização da escola em estudo, foi realizada uma pesquisa que detalhou informações como o número de funcionários efetivos e designados, o total de alunos matriculados, a distribuição das séries por turno, o sistema de matrículas, os critérios de enturmação e a carga horária destinada ao ensino de Língua Inglesa. Esses dados foram coletados com base no ano de 2022, proporcionando uma visão abrangente da estrutura e organização da escola, elementos essenciais para compreender o contexto em que o ensino de Língua Inglesa é desenvolvido.

O terceiro capítulo aprofunda o caso de gestão, buscando compreender os conceitos e dados apresentados no capítulo anterior por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre temas relevantes para a análise da situação problema descrita. Para essa análise, foram definidos dois eixos principais: Parâmetros no ensino de Língua Inglesa e Gestão pedagógica para o ensino de línguas.

A primeira subseção, Parâmetros no ensino de Língua Inglesa, tem como objetivo exemplificar possibilidades pedagógicas para o ensino da disciplina, levando em consideração as diretrizes curriculares estabelecidas. Já a segunda subseção, Gestão pedagógica para o ensino de línguas, explora como uma gestão pedagógica bem estruturada pode impactar positivamente o ensino de línguas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficiente, inclusivo e colaborativo.

Com base no desenvolvimento teórico apresentado, foram elaborados instrumentos de pesquisa para compreender de forma mais detalhada o contexto da escola em análise. Para isso, foram selecionados servidores que desempenham papéis centrais na percepção e aplicação da BNCC e o CRMG na instituição, especialmente no que diz respeito à abordagem adotada para o ensino de Língua Inglesa.

As entrevistas foram realizadas com a equipe gestora, representada pelas duas supervisoras pedagógicas e pela gestora da instituição, além da outra professora de Língua

Inglesa que atua na escola. Os roteiros das entrevistas estão apresentados nos Apêndices A, B e C.

Os resultados das entrevistas revelaram a ausência de uma preparação adequada oferecida à escola para a implementação da BNCC, tanto para a equipe diretiva quanto para os professores. Constatou-se também a falta de uma formação continuada que aborde especificamente a BNCC, o CRMG e o ensino de Língua Inglesa, o que compromete a compreensão e a aplicação efetiva das novas diretrizes em sala de aula. Essa lacuna formativa dificulta o alinhamento das práticas pedagógicas com os parâmetros curriculares estabelecidos, impactando diretamente a qualidade do ensino.

Entre os fatores que dificultam a implementação da BNCC, destacam-se tanto aspectos internos quanto externos. Além da ausência de formação aprofundada sobre a BNCC e da falta de formação continuada específica para o ensino de Língua Inglesa, outros desafios incluem a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a escassez de discussões sobre práticas pedagógicas, a inexistência de um calendário estruturado para as avaliações externas, a realização de projetos no turno escolar, a desmotivação de professores e estudantes, o número reduzido de aulas semanais de Língua Inglesa e a carência de recursos e infraestrutura adequados. Esses fatores, interligados, criam um ambiente desafiador para a implementação eficaz das diretrizes curriculares e o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Para enfrentar esses desafios, foram sugeridas estratégias de apoio, incluindo a ampliação de momentos de discussão e troca de experiências entre os professores durante as reuniões pedagógicas, estudos dirigidos para aprofundamento na estrutura e objetivos da BNCC, oferta de minicursos assíncronos focados em práticas de ensino de Língua Inglesa, disponibilização de um calendário prévio pela SRE/MG para as avaliações externas, realização de projetos fora do horário regular de aula e a formação de grupos de estudo entre os alunos.

A professora entrevistada destacou que o tempo limitado das aulas é um fator que dificulta a execução das atividades planejadas. Para lidar com essa limitação, a docente relatou que adapta conteúdos, realiza atividades em sala com os estudantes, promove trabalhos em grupo e incorpora temas culturais às atividades, buscando tornar o ensino mais significativo e alinhado às necessidades da turma. Essas estratégias visam otimizar o impacto do tempo disponível e garantir que os alunos se envolvam de forma mais profunda com o conteúdo.

No quarto capítulo, é apresentada uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de propor estratégias para auxiliar na implementação do currículo em

conformidade com as diretrizes da BNCC e do CRMG. O principal objetivo do plano é assegurar a aprendizagem dos alunos, fortalecendo a aplicação dos conteúdos e práticas curriculares.

Por fim, no quinto e último capítulo, são apresentadas as Considerações Finais da pesquisa, sintetizando os resultados obtidos e destacando as contribuições do estudo para o contexto educacional, além de sugerir possíveis caminhos para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

2 A ESCOLA E A LOCAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA

O presente capítulo tem um caráter descritivo e tem como objetivo específico descrever de que forma as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG são aplicadas no contexto escolar da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves para o ensino de Língua Inglesa bem como analisar os procedimentos adotados para a aplicação desses documentos na prática pedagógica.

Adicionalmente, o capítulo aborda o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas no Brasil, conforme as diretrizes estabelecidas pela BNCC, com o intuito de compreender como essas orientações são aplicadas no contexto escolar e como impactam as práticas pedagógicas no ensino da língua.

Para isso, o capítulo está organizado em quatro seções principais: a seção 2.1, O ensino de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca apresentar as orientações dadas para o ensino da Língua Inglesa; a seção 2.2, Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), descreve as orientações específicas para o ensino da Língua Inglesa no CRMG através dos planos de curso de 2021 e de 2022 para as escolas da SEE/MG; a seção 2.3, Dados da escola, apresenta a instituição em estudo; e a seção 2.4, Procedimentos de Aplicação da BNCC e do CRMG, apresenta quais materiais são disponibilizados e quais são utilizados para aplicação da BNCC e do CRMG na escola em estudo.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Esta seção descreve o ensino da Língua Inglesa no Brasil, destacando as orientações presentes na BNCC para sua aplicação em escolas públicas. A seguir, apresenta-se uma análise das diretrizes sugeridas pela BNCC para o ensino da Língua Inglesa, com foco nos anos finais do ensino fundamental.

Leffa⁴ (1999) afirma que o Brasil possui uma tradição no ensino de línguas, que teve início com o ensino de grego e latim, as chamadas línguas clássicas. Posteriormente, houve inserção de línguas modernas, como o francês, o inglês, o alemão e o italiano.

Conforme Scaglione (2019) apresenta, foi apenas em 1809, após um decreto de Dom João VI, que duas línguas estrangeiras foram inseridas no currículo escolar, com o intuito de

⁴ Optei por manter a citação de Leffa (1999) no texto, pois ao tentar substituí-lo por autores mais recentes, percebi que esses autores frequentemente fazem referência ao trabalho de Leffa.

facilitar as relações comerciais com a França e a Inglaterra. Os autores Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa e Juliana Ribeiro de Vargas (2023, p. 231) destacam que “há uma construção histórica e discursiva que movimenta a expansão e hegemonia dessa língua”. Além disso, Sousa e Vargas (2023) ressaltam que o inglês passou a ser disciplina obrigatória no Brasil, apesar de o país não ter “vínculo colonial com a Inglaterra ou EUA.” (Sousa; Vargas, 2023, p. 232).

De acordo com Sousa e Vargas (2023), a língua francesa estava atrelada às manifestações culturais, conferindo status e poder social, enquanto a língua inglesa se expandia predominantemente no universo comercial, sem vínculos diretos com determinações coloniais. Contudo, a inserção gradual do consumo de produtos e de sua cultura no cotidiano resultou em sua crescente relevância em ofertas de emprego. Nesse contexto, o ensino da Língua Inglesa começou a assumir uma finalidade mais prática, voltada para a empregabilidade.

No entanto, conforme apontam Leffa (1999) e Santos (2011), o ensino das línguas modernas enfrentava desafios metodológicos, pois seguia o mesmo padrão adotado para as línguas clássicas, o que comprometia sua eficácia. Leffa (1999) destaca que, durante o período imperial, o ensino de línguas modernas alcançou seu auge, mas também deu início a um processo de declínio. Exemplos disso podem ser observados na carga horária destinada à Língua Inglesa, que em 1857, 1862 e 1870 contava com dez horas/aula semanais (Leffa, 1999).

Leffa (1999) destaca que, no período da Primeira República (1889-1930) (Del Priore, 2010, p. 243), a reforma conduzida por Fernando Lobo, em 1892, reduziu a carga horária semanal destinada ao ensino de línguas. Apesar disso, “até 1930, durante o período da elite cafeeira, tanta a educação como a aprendizagem de um outro idioma continuavam concentradas nas mãos da elite” (Sousa; Vargas, 2023, p. 236), evidenciando a exclusividade do acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Maurício Dias (1999, apud Sousa; Vargas, 2023, p. 237) complementa que “nos anos de 1930, ainda não se havia muitas preocupações com a aprendizagem da língua inglesa e nem com a pronúncia dos nomes dos produtos importados”. No entanto, no final da década de 1940, o interesse da juventude pela compreensão de filmes americanos impulsionou a substituição gradual do francês pelo inglês como principal língua estrangeira. Esse fenômeno também evidenciou que o aprendizado podia ocorrer fora do ambiente escolar.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a influência cultural americana se intensificou em diversos aspectos como música, cinema e imprensa escrita, inclusive em países que o inglês não é língua oficial, consolidando ainda mais sua relevância global.

A reforma de 1931, implementada por Francisco de Campos, trouxe mudanças significativas tanto no conteúdo quanto na metodologia de ensino. Essa reforma deu maior ênfase às línguas modernas, introduzindo o Método Direto, que consistia em ensinar a “língua através da própria língua”. (Leffa, 1999, p. 8).

No que se refere aos métodos de ensino, Valdomiro Polidório (2014) apresenta, em seu artigo, uma análise de abordagens utilizadas ao longo do tempo. O autor aponta que, com a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir de 1809, foi adotado o método “Gramática-tradução ou o Método Clássico” (Polidório, 2014, p. 341). Essa abordagem priorizava o uso da língua materna pelo professor e concentrava-se no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. (Polidório, 2014).

Segundo Polidório (2014), o Método Direto exigia que as aulas fossem ministradas na língua alvo, com foco na oralidade por meio de atividades de compreensão oral e conversação. Além disso, o método enfatizava a pronúncia correta e o vocabulário do cotidiano, enquanto tópicos gramaticais eram aprendidos de forma indutiva.

Posteriormente, em 1942, a reforma Capanema consolidou o uso do Método Direto, no ensino de línguas estrangeiras. Essa reforma valorizou ainda mais a importância do ensino dessas línguas.

A reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais. [...] as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (Leffa, 1999, p. 11).

De acordo com Polidório (2014, p. 341), em 1942, a Reforma Capanema “foi a que mais contribuiu para o ensino de línguas estrangeiras. Ela destinou 35 horas semanais para o ensino das línguas estrangeiras. As quatro habilidades: ler, escrever, compreensão oral e comunicação deveriam ser trabalhadas.” Objetivos educativos e culturais estavam envolvidos.

Contudo, Leffa (1999, p. 11) observa que “a metodologia proposta, baseada no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos”.

De acordo com Leffa (1999), após a reforma Capanema, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 marcou o início da descentralização do ensino no Brasil. Nesse contexto, foi criado o Conselho Federal de Educação, que tinha a responsabilidade de indicar “até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número [...] Decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação.” (Leffa, 1999, p. 12).

Essa mudança deu início a um movimento de redução da carga horária dedicada às línguas estrangeiras. Embora a Língua Inglesa tenha permanecido inalterada, o francês teve sua carga reduzida ou foi completamente removido da grade curricular, o que resultou em uma significativa diminuição do ensino de línguas estrangeiras no país.

Com a reforma da LDB em 1971, houve um redirecionamento do ensino para uma formação voltada à habilitação profissional. Essa mudança incluiu a redução de um ano no tempo de escolaridade, o que impactou drasticamente a carga horária dedicada às línguas estrangeiras. Em algumas escolas, essas disciplinas foram até mesmo excluídas do currículo do primeiro grau.

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) introduziu importantes alterações no sistema educacional brasileiro, incluindo a reformulação das nomenclaturas dos níveis de ensino, que passaram de primeiro e segundo graus por ensino fundamental e médio. Além disso, na lei consta que

continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,” [...] “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (Leffa, 1999, p. 14-15).

Polidório (2014) aponta que, tanto na LDB de 1961 quanto na reforma de 1971, as línguas estrangeiras deixaram de ser parte obrigatória da grade curricular. Essa situação foi alterada pela LDB de 1996, que restabeleceu a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, marcando um novo direcionamento para o ensino dessas disciplinas no Brasil.

Paralelamente, o avanço da informática e o surgimento da internet trouxeram mudanças significativas, incluindo a disseminação global da Língua Inglesa. Kumaravadivelu (2006, apud Sousa; Vargas, 2023, p. 242) “define a internet como fenômeno que teve um

‘desenvolvimento sem precedentes na história humana’ [...] tendo é claro, a língua inglesa como sua principal mediadora”. Esse contexto evidenciou a crescente relevância da Língua Inglesa, tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana, consolidando seu papel como ferramenta de comunicação global.

O predomínio da Língua Inglesa no campo digital possibilita a conexão simultânea de pessoas de diferentes locais, promovendo uma diversificação cultural e criando uma “sensação de pertencimento global” (Sousa; Vargas, 2023, p. 243). Nesse contexto, Marisa Grigoletto (2006, apud Sousa; Vargas, 2023, p. 243) ressalta que essa dinâmica contribuiu para que o inglês se consolidasse como uma “língua global”.

Com a promulgação da LDB de 1996, tornou-se obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar, com a liberdade para cada instituição escolher qual língua seria ensinada. No entanto, Santos (2020) observa que

A LDB teve importância significativa na valorização do ensino de LE no currículo do ensino fundamental, exigindo sua obrigatoriedade a partir do 6º ano (antiga quinta série). Antes a disciplina era incluída na parte diversificada do currículo e ficava a cargo da comunidade escolar e dentro das possibilidades das instituições. Porém, figurava na afirmação ‘dentro das possibilidades das instituições’ um conceito vago que podia motivar a fuga às exigências da lei por parte das escolas. [...] Em contrapartida, em 2017, a LI foi instituída como disciplina obrigatória. (Santos, 2020, p. 20).

A obrigatoriedade da Língua Inglesa como disciplina, instituída a partir de 2017, consolidou ainda mais seu papel como uma ferramenta essencial para a comunicação global e o acesso ao universo digital. Esse marco foi formalizado pela homologação da Lei 13.415, que, em seu artigo 26, parágrafo 5º determina que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (Brasil, 2017a).

Ainda em 2017, durante o governo de Michel Temer, “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em dia 22 de dezembro” (Albino; Silva, 2019, p. 138). A BNCC estabeleceu diretrizes para a implementação de um currículo unificado nas escolas brasileiras, considerando as especificidades de cada etapa de ensino. Essa nova orientação curricular reforçou a importância da Língua Inglesa, alinhando-a às demandas contemporâneas de formação educacional e inserção no contexto global.

O contexto de produção da BNCC merece destaque, especialmente devido à amplitude de sua construção participativa e às implicações para a formação docente. Em sua primeira versão, o documento foi submetido a uma

consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. [...] Em maio de 2016, sua segunda versão foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores [...] o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da 'segunda versão' e que deu origem à 'terceira versão', encaminhada ao CNE, em abril de 2017. (Aguiar; Dourado, 2018, p. 11).

Nesse processo, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como um elemento crucial para a implementação efetiva da BNCC. Ângela Cristina Alves Albino e Andréia Ferreira da Silva (2019) enfatizam a relevância das formações oferecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, destacando que, sem esse suporte, a aplicação prática do documento pode ser comprometida. Essa necessidade é reforçada por Juliana Silva Santana e Felipe Flores Kupske (2020), que argumentam

A BNCC é um documento que pode não ser aplicado na prática se não houver um movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino, impossibilitando a transição da LE para a LF e permitindo, assim, a perpetuação de uma forma tradicional de ensino enraizada no inglês como língua estrangeira, língua do outro. (Santana; Kupske, 2020, p. 163).

Para que a BNCC seja efetivamente implementada nas escolas, Albino e Silva (2019) ressaltam a importância do está disposto na Resolução do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno) nº 2, de 22 dezembro de 2017. Essa resolução estabelece diretrizes para a implantação da Base, destacando a relevância da

Articulação entre os entes federados e instituições formadoras para o avanço de uma política comum para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da educação básica. [...] o fortalecimento das iniciativas de formação continuada incide diretamente nas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. Pelo exposto, as iniciativas de formação continuada estariam sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, apontando para a redução do papel do Governo Federal nesse setor. (Albino; Silva, 2019, p. 147).

Nesse contexto, a formação docente é um elemento chave para a transformação do ensino, especialmente no âmbito da escola pública. John Robert Schmitz (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar

Acredito que seja possível ensinar inglês na escola pública. É possível se o professor não for abandonado. Tendo apoio e atenção em forma de bolsas e licenças para fazer cursos de aperfeiçoamento e de especialização, o professor de língua vai poder ministrar aulas mais dinâmicas. Para evitar que determinado professor leccione uma matéria fora de sua competência

profissional, é preciso reestruturar uma carreira em regime de dedicação exclusiva e não no infeliz sistema de remuneração por aula dada. (Schmitz, 2011, p. 119).

Portanto, a efetividade da BNCC e a qualidade do ensino dependem diretamente de políticas de formação e valorização docente que considerem as especificidades das redes públicas e promovam condições adequadas para o trabalho dos professores.

No contexto da BNCC, os professores da rede estadual de Minas Gerais que se formaram antes de sua implementação tiveram acesso apenas a materiais de leitura disponibilizados no site Escola de Formação⁵. Essa limitação na formação é reforçada pelos autores Gimenez, El Kadri e Calvo (2018, apud Duboc, 2019, p. 16), que destacam: “é praticamente nula a discussão sobre o conceito de ILF na formação docente inicial e continuada”. A sigla ILF refere-se a Inglês como Língua Franca.

Antes da BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, já recomendavam uma abordagem sociointeracional, voltada para um trabalho contextualizado e com ênfase na leitura (Brasil, 1998). Essa ênfase, segundo Viviane Rossato (2012), reflete as condições estruturais e as demandas da educação pública

Uma vez que, na educação pública, há salas superlotadas e carga horária reduzida, e o ensino da língua estrangeira está voltado para a preparação do aluno em prestar provas que possibilitarão seu ingresso em faculdades e não para a sua comunicação oral ou qualificação profissional. (Rossato, 2012, p. 591).

Essa perspectiva evidencia que tanto as limitações estruturais quanto a ausência de formações voltadas para a BNCC dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais abrangentes e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de línguas.

Ainda em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo inicial de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil. Com o passar dos anos, essa prova tornou-se o principal mecanismo de ingresso no ensino superior do país. A partir de 2010, foi inserida uma prova de línguas estrangeiras (inglês ou espanhol), composta por apenas cinco questões (Guilherme *et al.*, 2019). Essa evolução do ENEM destacou a necessidade de estabelecer uma orientação curricular unificada, que pudesse ser acessível a estudantes de todas as regiões do Brasil.

⁵ O site da Escola de Formação é um ambiente virtual oferecido pela SEE/MG com o objetivo de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação por meio da realização de cursos online. O site encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/component/osmap/?view=html&id=1>.

Diante desse cenário, o desenvolvimento de habilidades de letramento emerge como uma das aprendizagens centrais para o ensino de Língua Inglesa. Como enfatiza Brydon (2011, apud Guilherme *et al.*, 2019, p. 2231) “é necessário possuir habilidades de letramento. Neste contexto, fica claro que inclui a capacidade de pensar de forma crítica, utilizando a contextualização, tradução da informação, adaptação e análise sempre inteirando as pessoas dentro e além da comunidade”.

A autora Andréa Machado de Almeida Mattos (2015) complementa essa discussão ao afirmar que o termo letramento abrange práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo tanto dimensões individuais quanto sociais. Segundo Mattos (2014), o conceito de letramento passou por modificações ao longo do tempo e apresenta, atualmente, diversas definições propostas por diferentes autores.

Mattos (2014) também destaca a distinção entre alfabetizar, que se refere ao ensino de leitura e de escrita, e possuir letramento, que implica a apropriação desses processos após a aprendizagem inicial. Nesse sentido, o letramento deve ser compreendido como o desenvolvimento de uma prática social. A autora enfatiza que isso leva os pesquisadores a descrever “as práticas de leitura e escrita como práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos, desafiando a maneira tradicional de se abordar a leitura e a escrita.” (Mattos, 2014, p. 108).

Os novos letramentos, assim denominados pela necessidade da aquisição de habilidades advindas das novas tecnologias, são apresentados por Mattos (2015) como um campo de estudo que se contrapõe à visão tradicional de letramento. Segundo a autora

Os estudos sobre os novos letramentos surgiram em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, [...] Para Larson e Marsh (2005), os estudos dos novos letramentos veem o letramento como uma prática social complexa e crítica, construída com base em interações sociais diárias em contextos específicos. (Mattos, 2015, p. 51).

Com o uso intensificado da Internet, Mattos (2011, p. 36) destaca que “a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons.” Essa multimodalidade impacta o ambiente escolar, exigindo mudanças significativas na forma de ensinar e aprender.

Nesse cenário, emerge a necessidade de um letramento crítico, que conforme Mattos (2011) vai além das habilidades técnicas e envolve questões socioculturais e políticas, promovendo reflexão, transformação, ação, questionamento. A autora reforça que “o

letramento crítico e o uso das novas tecnologias/novos letramentos na escola podem contribuir para alterar essa situação, através da conscientização dos educandos pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar.” (Mattos, 2011, p. 45).

Dessa forma, os novos letramentos, aliados a uma abordagem crítica, tornam-se fundamentais para preparar os alunos a interagir de maneira consciente e transformadora em um mundo cada vez mais digital e multimodal.

A autora Mattos (2015) também aborda que, de acordo com estudos de pesquisadores como Bill Cope e Mary Kalantzis (Cope; Kalantzis, 2000 apud Mattos, 2015), o avanço tecnológico transformou as bases do letramento, levando ao uso do termo multiletramentos. Esse conceito reflete o fato de que “na sociedade de hoje o significado é criado de maneira cada vez mais multimodal.” (Mattos, 2015, p. 54).

No contexto dos Novos Letramentos (NL), abordado pelos autores Guilherme *et al.* (2019), essa habilidade de letramento está alinhada às orientações da BNCC (Brasil, 2018a). O documento enfatiza a formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de enfrentar as situações do cotidiano de maneira consciente e contextualizada.

Os autores Larson e Marsh (2005, apud Guilherme *et al.*, 2019) destacam a relevância do conceito de Novos Letramentos, enfatizando a importância de seu entendimento e aplicação. Os autores afirmam que “É necessário que se entenda que o desenvolvimento dessa habilidade, depende do contexto social e cultural do indivíduo.” (Larson; Marsh, 2005 apud Guilherme *et al.*, 2019, p. 2227).

Guilherme *et al.* reforçam essa perspectiva ao apontar que

Quando o candidato utiliza o letramento, estará preparado para entender e interpretar a questão de maneira eficaz utilizando conhecimentos básicos da Língua Inglesa e conhecimentos sobre assuntos em geral. Sendo assim, novamente pode-se observar a importância de o aluno ser letrado para realizar corretamente uma questão de inglês do Enem. (Guilherme *et al.*, 2019, p. 2236).

Dessa forma, evidencia-se que o letramento é de suma importância não apenas para a resolução eficiente das questões de Língua Inglesa do Enem, mas também como uma das aprendizagens propostas pela BNCC para orientar a elaboração do currículo. Essa ênfase no letramento assegura que os alunos desenvolvam habilidades essenciais de leitura e escrita, preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais do futuro.

Atualmente, as orientações para o ensino de língua estrangeira devem seguir a LDB de 1996, que possibilitou a criação da BNCC, implantada em 2017 para o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio.

A BNCC

prioriza o foco **da função social e política do inglês**⁶ e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. [...] Nessa proposta, a língua inglesa não mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (Brasil, 2018a, p. 241).

A autora Ana Paula Martínez Duboc (2019, p. 16) observa que “o conceito de ILF caiu praticamente de paraquedas no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC (Brasil, 2017)”, por não constar nas versões anteriores. Sua definição seria “a de uma língua que serviria de contato entre falantes de diferentes línguas maternas oriundos de contextos diversificados. Nessa concepção, ILF serviria como uma língua fronteira” (Santana; Kupske, 2020, p. 160), permitindo desvinculá-la de um único território.

Outro ponto destacado é que a Língua Inglesa amplia as práticas sociais no mundo digital, o que enriquece o entendimento de multiletramentos. A língua pode ser abordada como língua franca (LF), possibilitando considerar o uso da língua em todas as suas variedades, sejam formais ou informais. Dessa forma, favorece-se o ensino da língua voltado

Para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (Brasil, 2018a, p. 242).

Esses fatores orientaram os cinco eixos organizadores da disciplina, que são: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esses eixos se desdobram em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Essa divisão em eixos no ensino de Língua Inglesa também se alinha às competências gerais da BNCC, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o uso de tecnologia para a comunicação. Assim, o ensino da língua contribui para a formação integral do aluno, indo além da mera instrução linguística.

⁶ Está em negrito no original.

A BNCC orienta o ensino para o desenvolvimento de competências gerais e específicas, desdobradas em habilidades organizadas em unidades temáticas, conforme discutido por Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa e Andrea da Silva Marques Ribeiro (2022)

As competências gerais se articulam do seguinte modo: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania. (Pedrosa; Ribeiro, 2022, p. 409).

Além disso, a BNCC também estabelece seis competências específicas para o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental:

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental da BNCC, 2018

Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental
1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergente nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e a ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Elaborado a partir da BNCC, Brasil, 2018a, p. 246 (2023).

A BNCC ainda traz treze unidades temáticas, a saber

São elas: Interação discursiva; Produção oral; Compreensão oral; Estratégias de leitura; Práticas de leitura e construção de repertório lexical; Atitudes e disposições favoráveis do leitor; Estratégias de escrita: pré-escrita; Práticas de escrita; Estudo do léxico; Gramática; A Língua Inglesa no mundo; A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade. Além

disso, a partir do 7º ano, é incluída a Comunicação intercultural. (Pedrosa; Ribeiro, 2022, p. 410).

Pedrosa e Ribeiro (2022) destacam que os estudantes chegam às escolas com bagagem cultural que precisa ser considerada no currículo. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2005) destacam que, ao considerar essa realidade dos alunos, isso acarretará na possibilidade da concretização do currículo em três formas: o currículo formal, o real e o oculto.

O currículo formal ou oficial como aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar. [...] Se entendemos que currículo é o que fica, o internalizado, independentemente do prescrito oficialmente, então, com efeito, o que influi na vida escolar dos alunos é o currículo real. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2005, p. 363-364).

Através da Resolução 4234, de 22 de novembro de 2019, a SEE /MG determina que, para o ensino de Língua Inglesa, devem ser oferecidas duas horas/aula no ensino fundamental (anos finais) e uma hora/aula no ensino médio.

Tendo apenas duas aulas de cinquenta minutos cada nos anos finais do ensino fundamental, torna-se desafiador desenvolver os eixos organizadores e seus desdobramentos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Isso dificulta garantir, de maneira satisfatória, as competências gerais e específicas sugeridas pela BNCC, especialmente diante da realidade de turmas tão heterogêneas.

Nas escolas estaduais, não há um nivelamento dos alunos em relação ao conhecimento prévio que possuem sobre a Língua Inglesa, o que gera desafios para o professor. Juliana Alves dos Santos e Luciano Amaral Oliveira (2009, p. 28) ressaltam que “um número elevado de alunos dificulta o trabalho de gerenciamento e de monitoração do professor, além de favorecer a existência de níveis de proficiência distintos em uma mesma turma.” Essa diversidade de níveis dentro da mesma sala impacta a dinâmica de ensino e exige uma adaptação constante por parte do professor.

Santos (2020) também aponta essa questão, destacando que

o ensino da Língua Inglesa enfrenta dificuldades quando se trata de uma sala com alunos heterogêneos, via de regra, posto que alguns frequentam cursos de idiomas e outros não, sendo perceptível que, face a apresentação de conteúdos pelo professor, alguns alunos tenham muita facilidade, e outros, muita dificuldade. Isso acarreta dificuldade no planejamento e escolha dos assuntos, pois o professor deve ter sensibilidade para distribuí-los de acordo com a necessidade da turma para que a sua aula atenda às expectativas e capte a atenção de cada aluno, mesmo com os diferentes níveis de proficiência no idioma e heterogeneidade do público estudantil. (Santos, 2020, p. 23).

Para que o docente consiga desenvolver em sala as competências específicas sugeridas pela BNCC, seria necessário ampliar o número de aulas semanais de Língua Inglesa. A primeira competência específica, por exemplo, propõe que os alunos reflitam criticamente sobre sua própria identidade e a dos outros no mundo, relacionando essa reflexão à aprendizagem do idioma e à inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem exige um tempo significativo para discussões aprofundadas, que são fundamentais para que essa reflexão seja conduzida de maneira eficaz. O que já era enfatizado por Galloway (1985, apud Lima, 2009) ao abordar que

Vários são os problemas encontrados por professores de língua estrangeira para ensinar a cultura da língua-alvo de maneira sistematizada. Primeiramente, porque o ensino de cultura envolve tempo para preparação, estudo e planejamento, o que se torna complicado para muitos professores que já andam assoberbados com carga horária excessiva e compromissos com várias instituições de ensino. Muitos desses professores têm um conteúdo gramatical a ser cumprido e esperam por uma oportunidade para introduzir em suas aulas aspectos culturais da língua. Só que esse momento nunca chega. (Lima, 2009, p. 188).

A segunda competência específica da BNCC sugere que a comunicação em Língua Inglesa ocorra por meio da escrita, da fala e até mesmo por formas visuais ou digitais. Para alcançar as etapas de produção oral e escrita, é fundamental que os alunos adquiram alguns conhecimentos prévios da língua. Assim como na competência anterior, essa abordagem requer mais tempo de aula, permitindo que os docentes criem oportunidades de aprendizagem mais significativas para os estudantes.

No entanto, a implementação prática dessa competência apresenta desafios consideráveis. A adequação da carga horária e o planejamento pedagógico, voltados para o desenvolvimento dessas habilidades, são questões centrais a serem enfrentadas pelos professores.

Já a terceira competência específica propõe uma abordagem mais frequente em sala de aula, ao tratar da identificação de semelhanças e diferenças entre a língua materna e a Língua Inglesa em diversos aspectos, como culturais, sociais, entre outros. Essa competência também oferece aos alunos a oportunidade de refletir sobre as diferenças culturais entre a Língua Inglesa e a língua materna, ampliando sua compreensão sobre a diversidade linguística e cultural.

Outra competência específica que demanda tempo é a quarta, que propõe a elaboração de repertórios linguístico-discursivos considerando seus usos em diferentes países ou, até mesmo, dentro de um mesmo país, por diferentes grupos sociais. Ao destacar a diversidade de repertórios, essa competência sugere que o ensino da Língua Inglesa não deve se limitar a uma única forma do idioma, mas sim contemplar as variações existentes. Isso incentiva os alunos a valorizarem as diversidades linguísticas. No entanto, o fator tempo se apresenta como dos principais desafios para a implementação prática do que é sugerido pela BNCC.

A quinta competência sugere a utilização de novas tecnologias, que oferecem novas linguagens e formas contemporâneas de interação, visando sua aplicação prática no ambiente escolar. Na escola em estudo, a sala de informática está equipada com doze computadores, porém, em 2023, apenas nove estavam funcionando. Com turmas que ultrapassam trinta e cinco alunos, os professores que desejam utilizar o laboratório de informática enfrentam o desafio de organizar atividades com o compartilhamento das máquinas, o que compromete a qualidade do trabalho.

Além disso, o acesso simultâneo à internet por um grande número de usuários na escola é limitado, o que agrava ainda mais as dificuldades de implementação da quinta competência proposta pela BNCC. Diante dessa realidade, a aplicação dessa competência torna-se inviável, já que as condições tecnológicas e estruturais da escola não suportam o número de alunos nem permitem uma utilização adequada dos recursos digitais. A superação desses desafios exigiria investimentos em infraestrutura e conectividade, para que todos os estudantes possam acessar e interagir com as novas tecnologias de maneira eficiente.

A sexta competência sugere algo prazeroso e importante na educação: o contato com os diversos patrimônios e manifestações artístico-culturais dos países de língua inglesa, como as artes visuais, tradições, música e literatura. Ao explorar essas expressões, o ensino da língua ultrapassa o foco estritamente linguístico, oferecendo uma formação mais ampla e crítica, que valoriza a diversidade cultural e a compreensão dos diversos aspectos que compõem essas sociedades.

Para que essa competência seja efetivamente desenvolvida em sala de aula, é importante implementar estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso a essas manifestações culturais de forma prática e envolvente. Isso pode incluir a utilização de recursos audiovisuais, como filmes, músicas e documentários, além de leituras de textos literários e análise de obras de arte. Projetos interdisciplinares, que envolvam outras áreas como história, geografia e artes, podem contribuir para uma compreensão mais profunda do contexto cultural e histórico dessas expressões.

Essa competência também incentiva a comparação entre as culturas de países de língua inglesa e a brasileira, ampliando o repertório cultural dos alunos e desenvolvendo uma consciência global, essencial para a convivência em um mundo multicultural e globalizado.

Para que os professores consigam desenvolver as competências gerais e específicas apresentadas na BNCC de acordo com o currículo anual de cada série, é necessário mais tempo de aula com os alunos, algo que, na prática, não existe. Esse ponto é corroborado por John Robert Schmitz (2009, p. 14), que já afirmava que “a carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas. O número de aulas é pouco, e o tempo limitado não permite dar atenção a todas as habilidades.” Schmitz (2009) destaca, ainda, a importância das quatro habilidades da língua: fala, escuta, escrita e leitura.

Sem um número adequado de aulas e uma carga horária mais ampla, é difícil trabalhar todas as habilidades de maneira aprofundada, especialmente nas escolas públicas, onde o ensino de Língua Inglesa é limitado a poucas horas semanais. Schmitz (2009) já apontava essa limitação prática, que pode afetar o cumprimento integral das diretrizes da BNCC, pois, para desenvolver todas as habilidades previstas de forma eficaz, seria necessário mais tempo de ensino.

Santos (2020) também ressalta que o processo de aprendizagem escolar pode ocorrer em meio a interferências que prejudicam o desenvolvimento da língua. Entre as quais destaca-se que

Várias situações podem interferir no aprendizado e desenvolvimento da língua, dentre elas, podemos destacar a carga horária estabelecida pelas escolas. Essa carga horária não privilegia o ensino do idioma, comprometendo o seu desenvolvimento, já que é estabelecida poucas horas semanais, podendo ser imposta em até um ou dois horários letivos, de acordo com cada instituição. Geralmente, cada horário se estende de 45 (quarenta e cinco) a 01 (uma) hora semanal, o que é extremamente indevido por faltar tempo para abordar diferentes assuntos, dar espaço à transversalidade, interdisciplinaridade e ainda auxiliar os estudantes no exercício da cidadania. (Santos, 2020, p. 22).

Além de termos poucas aulas de Língua Inglesa, a escola em estudo enfrenta diversas circunstâncias que afetam o tempo disponível para o ensino. As avaliações externas diagnósticas, intermediárias, contínuas de aprendizagem e pré-testes do Caed ocupam horários das aulas semanais, comprometendo a continuidade do currículo.

Além disso, a escola participa de projetos da Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE)⁷, que exigem que os professores abordem temas específicos com os alunos para facilitar a assimilação dos conteúdos. O Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA) também demanda a atenção dos docentes, que devem trabalhar as competências não contempladas nos Planos de Estudo Tutorado (PET's)⁸, materiais elaborados e disponibilizados pela SEE/MG durante o período de ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19. Os professores precisam, ainda, realizar registros das atividades em *drives* compartilhados e preencher planilhas com as informações solicitadas.

Por fim, o Agrupamento Temporário Intermitente, uma estratégia de intervenção pedagógica que retira os alunos listados pela SEE/MG de sala de aula para que recebam atendimento de professores designados, enquanto as aulas regulares continuam acontecendo normalmente.

A ausência de acesso prévio às datas exatas das avaliações externas, somada ao fato de que algumas são comunicadas à escola na semana anterior à aplicação, compromete o planejamento escolar. Essas atividades, que não fazem parte do currículo anual, demandam tempo adicional e desviam o foco do planejamento previamente estabelecido. Como resultado, a execução do currículo, que deve ser avaliado dentro do mesmo ano letivo, acaba sendo impactada, dificultando o cumprimento dos prazos estipulados para cada bimestre no calendário anual elaborado e enviado pela SEE/MG.

Diante da realidade específica da escola em estudo, as adaptações permitidas pela BNCC oferecem possibilidades de ajustes, considerando que cada instituição de ensino enfrenta contextos únicos. Nem todas as diretrizes propostas pela BNCC podem ser

⁷ O Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou em agosto de 2019, em acordo com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), o Programa Gestão pela Aprendizagem que tem como objetivos o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem. [...] uma nova etapa será implementada: o Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada – SEE/MG, destinado ao Ensino Fundamental. [...] A GIDE torna o gerenciamento da escola mais objetivo, focado e veloz e possibilita às escolas uma visão de seus aspectos estratégico, político e gerencial, ajudando-as a atingir suas metas e resolver seus problemas, identificando suas causas, propondo ações eficazes para combatê-las, assegurando melhorias contínuas. (Minas Gerais, 2019). A GIDE fundamenta-se no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar).

⁸ O PET ofereceu aos alunos acesso aos conteúdos curriculares de acordo com as propostas dos currículos de cada série.

implementadas integralmente em todas as escolas, tornando essencial essa flexibilidade para ajustar as práticas pedagógicas às necessidades locais.

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **ênfatizados** em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. (Brasil, 2018a, p. 247).

Conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), diante de tantas demandas, o docente acaba implementando um currículo real que se adapta ao tempo disponível para execução. Já era evidente em 2005, quando o currículo oficial muitas vezes não era plenamente aplicado, refletindo as limitações enfrentadas no cotidiano escolar. A BNCC, ao propor diretrizes para um ensino mais integral e flexível, visa justamente superar essas barreiras. No entanto, sua efetivação depende da criação de condições que permitam aos educadores aplicar essas orientações de forma eficaz, garantindo que o currículo atenda tanto às necessidades institucionais quanto às especificidades de cada contexto escolar.

Já em 2002, as autoras Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia De Assis-Peterson (2002) apresentavam a realidade vivida pelos docentes, uma realidade que ainda pode ser notada atualmente, ao apontar que

Uns resistem e continuam apesar de tudo. Outros desistem de lutar contra todas as adversidades (números de aulas insuficientes, salas numerosas, falta de infraestrutura e salário baixo e atrasado) enfrentadas no contexto da disciplina inglês na escola pública, migrando, não raro, para escolas particulares e/ou escolas de línguas. Aliás, as escolas de línguas representam o objeto de desejo da maioria desses professores. Os idealistas fincam suas âncoras nas águas revoltas das escolas públicas, os decepcionados procuram as margens, lugares mais seguros. Ambos, todavia, parecem sentir-se impotentes para mudar qualquer coisa. (Cox; De Assis-Peterson, 2002, p. 9).

A crescente desvalorização das línguas estrangeiras como disciplina escolar pode ser observada pela redução do número de aulas com o passar do tempo. O autor Schmitz (2011) já dizia que

Não é impossível ensinar inglês na escola pública, se os docentes receberem oportunidades e infraestrutura para melhorar suas aulas e ter orgulho do seu trabalho. [...] Os professores precisam de atenção em forma de oportunidades para aprofundar o conhecimento do idioma estrangeiro e

também de conceitos advindos da metodologia de ensino de línguas. Imagino que os professores com os quais você estudou não tinham muita oportunidade de se aperfeiçoar. Ficaram “abandonados” e sem motivação. (Schmitz, 2011, p. 112, 113).

A não valorização adequada dos docentes, bem como a falta de recursos, são aspectos desmotivadores tanto para os estudantes quanto para os professores. Tais situações podem impactar a qualidade do ensino, já que professores desmotivados tendem a diminuir o entusiasmo e a dedicação em suas práticas pedagógicas, o que afeta diretamente o aprendizado dos alunos.

2.2 CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Pelo fato de a escola tratada nesta dissertação estar localizada no estado de Minas Gerais, esta seção torna-se relevante para apresentar as orientações específicas para o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas desse estado, conforme as deliberações da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino (SRE)/Juiz de Fora, na qual a escola em estudo está inserida. Para isso, serão utilizados o CRMG e os planos de curso oferecidos pela SEE/MG dos anos de 2021 e 2022, referentes exclusivamente ao ensino fundamental nos anos finais de Língua Inglesa.

O CRMG (Minas Gerais, 2018, p. 2) foi construído “de forma dialogada entre o Estado e os Municípios”. O CRMG destaca que, nas situações de aprendizagem, o professor atua como mediador, assim como as atividades devem ter autenticidade, sendo voltadas para “práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de, apenas, cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais”. (Minas Gerais, 2018, p. 616).

Os planos de curso oferecidos pela SEE/MG dos anos de 2021 e 2022 apresentam as unidades temáticas, as habilidades a serem trabalhadas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento com os conteúdos relacionados a cada componente curricular para cada série do ensino fundamental anos finais, estando alinhados com os eixos sugeridos pela BNCC, bem como com as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas.

Para cada bimestre, o plano de curso oferecido pela SEE/MG em 2021 (Minas Gerais, 20201c) para a disciplina de Língua Inglesa apresenta a unidade temática a ser trabalhada, os objetos de conhecimento, as habilidades essenciais a serem desenvolvidas e os conteúdos

relacionados. As unidades temáticas, alinhadas aos eixos sugeridos pela BNCC, foram as seguintes:

Quadro 2 - Organização dos eixos e unidades temáticas de Língua Inglesa de acordo com o plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2021

Eixos	Unidades temáticas
oralidade, que trata de:	interação discursiva; compreensão oral; produção oral;
leitura, referindo-se a:	estratégias de leitura; práticas de leitura e construção de repertório lexical; prática de leitura e pesquisa; atitudes e disposições favoráveis do leitor; práticas de leitura e novas tecnologias;
escrita, que traz:	práticas de leitura e pesquisa;
conhecimentos linguísticos que se refere a:	estudo léxico; gramática;
dimensão intercultural, que apresenta:	a Língua Inglesa no mundo; comunicação intercultural.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2021 de Língua Inglesa (Minas Gerais, 2021b) (2023).

O plano de curso oferecido pela SEE/MG em 2022 (Minas Gerais, 2022a) apresenta um *layout* diferente daquele de 2021. Embora a BNCC sugira o uso do termo ‘eixo’, ele não é mencionado no plano de 2022, que organiza os conteúdos apenas em unidades temáticas e habilidades a serem desenvolvidas em cada bimestre. Os objetos de conhecimento são apresentados junto com os conteúdos relacionados, sendo distribuídos por série e bimestre.

No entanto, no quadro três, o termo ‘eixo’ foi utilizado para facilitar a comparação entre os planos de curso de 2021 e 2022. No CRMG (Minas Gerais, 2018), as unidades temáticas abordadas incluíram:

Quadro 3 - Organização dos eixos e unidades temáticas de Língua Inglesa de acordo com o plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2022

Eixos	Unidades temáticas
oralidade, que trata de:	interação discursiva; compreensão oral; produção oral;
leitura, referindo-se a:	estratégias de leitura, práticas de leitura e construção de repertório lexical; atitudes e disposições favoráveis do leitor; prática de leitura e pesquisa; avaliação dos textos lidos; práticas de leitura e fruição; práticas de leitura e novas tecnologias;
escrita, que traz:	estratégias de escrita: pré-escrita; estratégias de escrita: pré-escrita e escrita; práticas de escrita; estratégias de escrita: escrita e pós-escrita; estratégias de escrita;
conhecimentos linguísticos que se refere a:	estudo do léxico; gramática;
dimensão intercultural, que apresenta:	a Língua Inglesa no cotidiano da sociedade

	brasileira/comunidade; a Língua Inglesa no mundo; comunicação intercultural; manifestações culturais.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de curso oferecido pela SEE/MG de 2022 de Língua Inglesa, Minas Gerais, 2022a (2023).

No plano de curso oferecido pela SEE/MG em 2022 (Minas Gerais, 2022a, p. 6), afirma-se que “todas as escolas da rede estadual adotarão a concepção de educação voltada para a formação integral dos sujeitos”, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Esse plano destaca que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola deve incorporar as orientações e perspectivas do CRMG, com o objetivo de garantir um ensino e uma aprendizagem oferecidos de maneira igualitária e equitativa a todos os alunos.

Contudo, o PPP de cada escola precisa ser adaptado às realidades locais, levando em conta o contexto socioeconômico e as particularidades da comunidade escolar. Embora as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a) e do CRMG (Minas Gerais, 2018) forneçam uma base comum, é fundamental que cada instituição realize ajustes que viabilizem a implementação desses princípios. Isso inclui adequar os recursos disponíveis, atender às necessidades dos estudantes e responder às demandas específicas da escola, sempre respeitando o compromisso de promover uma educação integral e de qualidade acessível a todos.

Dessa maneira, o PPP torna-se um instrumento vivo e dinâmico, capaz de refletir as metas nacionais e estaduais, ao mesmo tempo em que responde aos desafios concretos da prática educativa.

O CRMG (Minas Gerais, 2018), em consonância com a BNCC (Brasil, 2018a), propõe uma abordagem sociointeracional da linguagem. Nessa perspectiva, “o aprendiz utiliza os conhecimentos sistêmicos de mundo e os conhecimentos sobre a organização textual para se engajar em determinada cadeia discursiva” (Minas Gerais, 2018, p. 612). Essa abordagem coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, destacando a interação social como um meio essencial para desenvolver habilidades linguísticas de forma contextualizada e significativa.

Entre as diretrizes para o ensino de Língua Inglesa, o CRMG (Minas Gerais, 2018, p. 614) ressalta a relevância da abordagem comunicativa, cujo foco principal “é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de uso”. Essa abordagem também deve estar alinhada à formação para a cidadania, promovendo o uso da língua como ferramenta de integração social e cultural. Assim, prepara os alunos para interagir de forma crítica e consciente em um mundo globalizado.

No eixo conhecimento linguístico, o CRMG (Minas Gerais, 2018) enfatiza que o ensino deve ocorrer por meio de interações cotidianas que promovam aprendizagens significativas. Nesse contexto, “as formas gramaticais deixam de ser enfatizadas como um fim em si mesmo para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.” (Minas Gerais, 2018, p. 615). Essa abordagem busca afastar o ensino de uma visão mecânica e descontextualizada da gramática, priorizando o uso funcional da língua em situações autênticas, envolvendo a capacidade de interpretar e reagir conforme o ambiente em que os alunos estão inseridos.

No eixo dimensão intercultural e multiletramento, o CRMG ressalta que

O estudo de qualquer idioma pressupõe uma reflexão entre língua, identidade e cultura, investindo na competência intercultural. [...] o entrelaçamento das mais diferentes linguagens, sem dúvida, constitui uma das facetas mais ricas do aprendizado de outra língua, uma vez que nos leva à valorização de nossa cultura pelo descortinamento da mesma. (Minas Gerais, 2018 p. 616).

Nesse eixo, destaca-se a importância de os alunos possuírem uma bagagem cultural, ou seja, conhecimentos prévios sobre determinados temas. Essa bagagem enriquece o processo de aprendizagem e facilita a conexão entre o conteúdo curricular e as experiências de vida dos estudantes, promovendo uma educação mais significativa e relevante.

De acordo com o CRMG (Minas Gerais, 2018), na abordagem comunicativa, a competência textual é um aspecto essencial do aprendizado. Essa competência envolve a habilidade de produzir e interpretar diferentes tipos de textos, considerando o contexto, a intenção comunicativa e o público-alvo. Desenvolver essa competência permite que os alunos se expressem de maneira eficaz e interajam com outras culturas de forma respeitosa e enriquecedora.

O desenvolvimento dessa competência diz respeito a

conhecimento sobre os vários domínios discursivos existentes, conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia, conhecimento sobre os diversos tipos de textos que compõem os gêneros textuais e, ainda conhecimento sobre as várias articulações textuais (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução, etc.) que podem ser utilizados para compor as sequências linguísticas existentes (a narrativa, a descritiva, por exemplo) tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. [...] A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber verificar se, em um

determinado texto, predominam sequências linguísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo. (Minas Gerais, 2018, p. 619).

O CRMG (Minas Gerais, 2018) também destaca a importância dos recursos não verbais para o desenvolvimento da competência textual. Elementos como imagens, gráficos, tabelas e outras representações visuais desempenham um papel essencial na compreensão e interpretação de textos. Esses recursos enriquecem a mensagem, oferecendo contextos adicionais que facilitam a análise crítica e a construção de significado.

No que diz respeito à habilidade de leitura, o CRMG (Minas Gerais, 2018) enfatiza que o leitor se torna capaz de (re) criar o sentido do texto, mobilizando seus conhecimentos prévios e considerando as

condições de produção textual (*o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde*). A leitura pode ser vista como uma interação à distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o linguístico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, envolvendo também o uso de estratégias de leitura [...]. (Minas Gerais, 2018, p. 621).

Entre as estratégias de leitura mencionadas no CRMG estão *skimming*, que consiste em uma leitura rápida para obter uma ideia geral do texto, e *scanning*, utilizada para localizar informações específicas.

No eixo “escrita”, o CRMG (Minas Gerais, 2018) apresenta etapas que envolvem o processo de produção textual, no qual o autor deve mobilizar seus três tipos de conhecimentos: de mundo, linguístico e textual. A escrita é abordada sob duas perspectivas: como “produto” e como “processo”.

Enquanto a primeira tem suporte nas teorias mais formalistas de ensino e aprendizagem (o audiolinguismo, por exemplo), a outra ancora-se na visão atual da aprendizagem como um processo sociointeracional que leva em consideração os interesses e a afetividade do aprendiz, além da dimensão comunicativa do uso da linguagem nas interações sociais do dia-a-dia. (Minas Gerais, 2018, p. 623).

O CRMG (Minas Gerais, 2018) enfatiza que o processo de escrita deve ter um propósito comunicativo e pode ser enriquecido pela colaboração entre pares. Essa abordagem colaborativa é sustentada pela estratégia conhecida como *scaffolding* (andaime), que oferece suporte aos alunos enquanto desenvolvem suas habilidades de escrita.

Outro aspecto importante na produção textual é o momento chamado *brainstorming*, que consiste na geração de ideias de forma livre e criativa. Durante essa fase, os alunos são incentivados a compartilhar pensamentos sem receio de críticas, promovendo criatividade e inovação. Essa prática permite a exploração de diferentes perspectivas e contribui para a criação de textos mais variados e interessantes.

Além disso, o CRMG (Minas Gerais, 2018) destaca que, para que a comunicação seja efetiva, o eixo oralidade deve estar integrado à atividade de escuta (*listening*). Essa integração exige a “participação ativa do ouvinte no processo de (re) criar o sentido do que ouve em suas interações sociais do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, nas atividades de lazer [...] Ouvir para interagir [...]” (Minas Gerais, 2018, p. 626).

Para compreensão oral, o CRMG sugere estratégias que permitem ao falante/ouvinte ouvir com objetivos específicos, possibilitando uma interação bem-sucedida e uma produção oral eficaz. De acordo com o documento (Minas Gerais, 2018, p. 627), um “falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolinguístico, o gramatical e o estratégico, articulando usos comunicativos adequados, condições de produção e determinados contextos”.

A abordagem sonora é trazida pelo CRMG (Minas Gerais, 2018) como uma capacidade importante a ser desenvolvida, além disso são necessárias também as aprendizagens dos traços segmentais, que se referem às diferenças entre os fonemas, bem como dos suprasegmentais, que envolvem a entonação, o ritmo e as variações de tonicidade, para que o aluno possa desenvolver uma pronúncia inteligível.

No CRMG, as habilidades são organizadas para serem trabalhadas de acordo com o ano de escolaridade. Esse modelo contrasta com o Conteúdo Básico Comum (CBC), que agrupava as habilidades por etapas de ensino, como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com a substituição do CBC pelo CRMG, houve uma mudança significativa na estruturação do ensino, resultando em um alinhamento mais detalhado e progressivo das competências por ano letivo. Essa nova abordagem permite uma organização mais específica e adequada às necessidades de desenvolvimento dos estudantes em cada fase.

Apesar das diretrizes apresentadas pelo CRMG para o ensino de Língua Inglesa, a escola em estudo enfrenta desafios para implementar os eixos sugeridos. Entre esses desafios estão a abordagem comunicativa, a aplicação do conhecimento linguístico em interações cotidianas, o uso de estratégias de leitura, a produção textual e a integração de atividades de oralidade com escuta. Colocar esses princípios em prática é especialmente desafiador em salas de aula numerosas e com tempo reduzido de aula. Esses fatores limitam a possibilidade de

atender plenamente às demandas pedagógicas propostas pelo CRMG, dificultando a aplicação de metodologias mais interativas e centradas no aluno.

2.3 DADOS DA ESCOLA

Esta seção apresenta os dados da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves (EEMAA), em Juiz de Fora, abrangendo sua organização, composição e a distribuição dos alunos nas turmas oferecidas de cada ano escolar.

A escola é localizada na região nordeste da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. “Ela encontra-se na Zona da Mata mineira e possui cerca de 540.756 habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,778.” (Brasil, 2022). Tal índice é considerado alto pela Organização das Nações Unidas (ONU). (Prefeitura de Juiz de Fora, 2014). De acordo com o site QEdu, a escola possui uma classificação NSE (Nível socioeconômico) seis, um nível médio-alto. Isso significa que

Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões. (QEdu, 2023).

No entanto, compartilho da informação trazida no Projeto Político Pedagógico da escola de que

Ainda que tenha sido constatado o índice socioeconômico médio, nós, do corpo docente, discordamos. Nossos alunos são oriundos de diversos contextos socioeconômicos, inclusive discentes de baixa renda que não possuem acesso sistemático aos bens culturais inseridos no processo ensino e aprendizagem, tais como: compras de livros, jornais, cinema, teatro e outros. Para entender as oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos culturais e sociais, é importante que se analise o território escolar. (EEMAA, 2022b, p. 18).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (EEMAA, 2022b, p. 8), a instituição possui dois andares. Os espaços são distribuídos conforme o quadro quatro.

Quadro 4 - Organização do edifício da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves

Térreo

Descrição	Quantidade	Descrição	Quantidade
recepção	1	almoxarifado	1
sala de secretaria	1	depósitos	2
sala de supervisão	1	cozinha com despensa	1
sala de direção	1	refeitório	1
sala de professores	1	pátio coberto	1
salas de aula	2	área externa	1
sala de materiais esportivos	1	banheiros	5
sala de reforço	1	estacionamento	1
2º andar			
Descrição	Quantidade	Descrição	Quantidade
salas de aula	12	sala de vídeo	1
sala recurso	1	laboratório de informática	1
banheiros	4	varanda	1
biblioteca	1		

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, 2022b (2023).

Em 2022, o quadro de servidores da escola (tabela 1) foi composto por seis professores de educação básica (PEBs) atuando nos anos iniciais, sendo quatro efetivos; trinta e sete professores nos anos finais, dos quais vinte e seis eram efetivos. Além disso, havia duas professoras de ensino e uso da biblioteca (PEUBs) e treze professoras de apoio, sendo duas efetivas. A sala recurso atendia alunos do entorno escolar nos períodos matutino e vespertino, enquanto os alunos da própria escola eram atendidos no contraturno.

Tabela 1 - Relação de funcionários efetivos e designados da E. E. Maria Auxiliadora Alves no ano de 2022

Professores efetivos de Educação Básica (PEBs) anos iniciais	4
Professores designados de Educação Básica (PEBs) anos iniciais	2
Professores efetivos de Educação Básica (PEBs) anos finais	26
Professores designados de Educação Básica (PEBs) anos finais	11
Professoras efetivas de apoio	2
Professoras designadas de apoio	11
Total	56

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, 2022b (2023).

No ano de 2022, a escola contou com 712 alunos matriculados, distribuídos em quatorze salas de aula. A instituição oferece turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, com os alunos geralmente organizados nos turnos matutino e vespertino. No turno vespertino, foram oferecidas as seguintes turmas: uma turma de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, duas turmas de quinto ano, quatro turmas de sexto ano e duas turmas de sétimo ano. Já no período matutino, a escola contou com uma turma de sétimo ano, cinco turmas de oitavo ano e seis turmas de nono ano.

A enturmação dos alunos segue os critérios estabelecidos na resolução N. 4789/2022⁹, realizados após a matrícula. Atualmente, os novos alunos da rede estadual matriculam-se por meio do SUCEM (Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para matrícula). As turmas são formadas automaticamente pelo sistema da Secretaria Estadual de Educação (SEE), gerido pela Prodemge, a Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais, que fornece serviços tecnológicos ao estado.

A secretaria da escola só tem acesso ao sistema quando este é liberado, o que permite realizar os ajustes necessários para que as turmas atendam ao número máximo de alunos previsto por lei: vinte e cinco alunos nos anos iniciais, trinta e cinco alunos nos anos finais e quarenta alunos no ensino médio. No entanto, a liberação do sistema não possui uma data específica, sendo a escola informada sobre o período de acesso apenas quando este está disponível.

Na escola em questão, são oferecidas duas aulas semanais de Língua Inglesa para cada série do sexto ao nono ano, com duração de cinquenta minutos cada.

2.4 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DA BNCC E DO CRMG UTILIZADOS NA ESCOLA

A BNCC estabelece que a Língua Inglesa deve ser trabalhada em eixos, que são os seguintes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (Brasil, 2018a). A Base¹⁰ ainda aponta que:

[...] esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da Língua Inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. (Brasil, 2018a, p. 245).

Os mesmos eixos são abordados no CRMG (Minas Gerais, 2018), e tal proposta abarca as quatro habilidades da Língua Inglesa. No entanto, isso deve ocorrer em uma evolução contínua, com atividades de cada habilidade preparadas de acordo com o nível adequado e, idealmente, com turmas menores. Em nossa realidade, temos salas que variam de 30 a 35 alunos por turma, um quantitativo que não contribui para um ensino eficiente.

⁹ De acordo com a resolução n. 4789 de 11 de novembro de 2022, a enturmação observará os seguintes parâmetros legais: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 25 (vinte e cinco) alunos por turma; nos Anos Finais do Ensino Fundamental: 35 (trinta e cinco) alunos por turma; no Ensino Médio: 40 (quarenta) alunos por turma; na Educação Especial: 08 (oito) a 15 (quinze) alunos por turma.

¹⁰ O termo “Base” será utilizado como sinônimo para se referir à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentre os problemas enfrentados pelos docentes, Polidório (2014) já apontava que

Como um professor pode desenvolver uma aula de conversação com uma turma de 30 alunos com aulas que duram 45 minutos? E se considerarmos os 15 minutos perdidos até que ele comece a dar sua aula, teremos então 30 minutos de aula. Assim, seria 1 minuto para cada aluno. [...]. Nós estamos falando de uma língua internacional que milhões de pessoas falam no mundo. Partindo desse pressuposto, fica óbvio que o ensino de língua inglesa nas escolas deveria ser bem mais valorizado. [...] se nós tivéssemos turmas menores, mais carga horária, melhor infraestrutura, materiais didáticos adequados, teríamos a possibilidade de ter egressos com um melhor conteúdo de uma disciplina tão importante com a língua inglesa. (Polidório, 2014, p. 342).

As questões apontadas por Polidório (2014) precisam ser solucionadas para que o ensino de Língua Inglesa consiga atingir seus objetivos. Outro fator destacado por Polidório (2014, p. 343) refere-se à “constante necessidade de que os professores se atualizem através de cursos de aperfeiçoamento.” É fundamental que se cumpra o que consta no PNE e na Constituição Federal (Brasil, 1988) no que se refere à valorização dos profissionais da educação, para que um plano de carreira adequado e a garantia de um piso salarial nacional possam contribuir para condições favoráveis ao preparo do ensino e da aprendizagem nas salas de aula.

Jaqueline Laís Salles, Nelza Maura Pallu e Rodrigo Smaha Lopes, (2017) já apresentavam alguns métodos e abordagens de ensino, dentre quais citam que

Atualmente, influenciada pelas teorias de Hymes (competência comunicativa) e Vygotsky (aquisição da linguagem) a Abordagem Comunicativa (AC), cuja perspectiva teórica é aplicada por meio do Método de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), é a mais aceita por alunos, professores e estudiosos. Nela o foco está em todos os componentes da língua envolvidos no processo de comunicação (Gramática, Pragmática, Discurso etc.). O processo de aprendizagem da língua estrangeira, na perspectiva do ECL acontece por meio de aulas que envolvam todas as habilidades da língua – audição, leitura, fala e escrita –, as quais permitam aos alunos autonomia para focar no próprio processo de aprendizagem e que continuem aprendendo por si só, mesmo após o término da aula. (Salles *et al.*, 2017, p. 213).

Como temos apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, optei por dar ênfase ao eixo de conhecimentos linguísticos ao trabalhar com os alunos. Conforme o tempo permite, os outros eixos são abordados, mas sem a mesma ênfase. Schmitz (2009 p. 16) já destacava a limitação de tempo ao afirmar que “temos que ser realistas. É verdade que a grade horária em vigor não permite desenvolver amplamente todas as habilidades.”

Devido à pouca quantidade de aulas, escolhi esse eixo por acreditar que essa abordagem facilita o trabalho com os alunos e permite proporcionar, ao menos, um conhecimento básico sobre as estruturas da Língua Inglesa dentro do tempo limitado ao longo do ano letivo. A partir desse eixo, procuro também abordar com os estudantes alguns aspectos das competências gerais e específicas recomendadas para serem desenvolvidas. Conforme as orientações da BNCC (Brasil, 2018a) e do CRMG (Minas Gerais, 2018), o ensino do conhecimento linguístico deve ser, sempre que possível, conectado às interações do cotidiano e aplicado à nossa realidade, quando viável.

Colocar em prática todos os eixos sugeridos pelos documentos orientadores, BNCC e CRMG, bem como garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas com duas aulas semanais, é uma tarefa desafiadora. Diversos fatores contribuem para essa dificuldade, incluindo a aplicação de vários tipos de avaliações externas, diagnósticas iniciais, avaliações trimestrais, contínuas de aprendizagem, além do pré-teste do Caed, realizados durante os horários de aula. Também é relevante considerar o impacto do projeto Agrupamento Temporário Intermitente da SEE/MG, que retira alunos da sala de aula, e do Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA), também da SEE/MG, que deve ser implementado pelos professores durante as aulas.

Ademais, a escola deve contemplar os projetos da Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), destinados às escolas de ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais e implementados a partir de 2019. Segundo o Memorando-Circular nº 5/2020, “O projeto GIDE, atualmente, é desenvolvido em 251 escolas que ofertam exclusivamente o ensino fundamental”. (Minas Gerais, 2020, p. 1).

2.4.1 Livro didático

Nas escolas da rede estadual, a escolha do livro didático (LD) é realizada mediante consulta aos materiais disponibilizados por editoras cujas obras foram aprovadas conforme as regulamentações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Cada coleção selecionada terá período de utilização de quatro anos.

Quando as obras aprovadas chegam às escolas, os professores de cada área reúnem-se antes do prazo final para decidir qual coleção será utilizada no ano letivo seguinte. Durante esse encontro, os docentes analisam as opções disponíveis e fazem a escolha em conjunto, considerando os objetivos de trabalho. Em 2023, essa escolha ocorreu entre os dias 11 e 23 de agosto.

No caso da Língua Inglesa, somos duas professoras efetivas nessa escola. Buscamos selecionar uma obra que contenha ao menos algumas explicações em português e que atenda às diretrizes estabelecidas pelo CRMG e pela BNCC. Essa abordagem visa garantir que o material seja acessível e relevante para os alunos, facilitando a compreensão e a aplicação dos conhecimentos linguísticos.

Na última escolha do livro didático para Língua Inglesa, em 2023, foram disponibilizadas digitalmente onze opções. Na escola, recebemos alguns exemplares que incluíam apenas partes da obra, como as páginas iniciais e um único capítulo. Dentro do prazo estipulado, analisamos cada obra com base nos critérios mencionados anteriormente: verificamos se o livro continha explicações em português e avaliamos o quão acessíveis essas explicações seriam para nossos alunos, considerando as diretrizes do CRMG e da BNCC.

Entretanto, enfrentamos dificuldades constantes em relação à inclusão de explicações em português que sejam acessíveis aos nossos alunos. A maioria dos livros disponíveis apresenta pouco conteúdo em português, geralmente limitado a algumas explicações gramaticais no final das obras. Como resultado, grande parte do material está quase totalmente em inglês, o que pode dificultar a compreensão e o aprendizado dos estudantes.

Os livros dos sextos anos apresentam conteúdos mais simples, com abordagens mais acessíveis. No entanto, para aprender uma língua com o objetivo de se expressar adequadamente, é fundamental desenvolver um trabalho integrado que contemple as quatro habilidades da língua: *listening* (escuta), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala).

Nesse sentido, Alyne Ferreira de Araújo (2015) já destacava que

[...] o ensino de Língua Inglesa deve ter como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. E isso só é possível se as quatro habilidades linguísticas, *Ouvir, falar, ler e escrever* [*listening, speaking, reading e writing*] forem trabalhadas de forma adequada, na sala de aula. (Araújo, 2015, p. 11).

Um ambiente adequado à prática das quatro habilidades linguísticas pode contribuir para o sucesso da aprendizagem. Isso requer a criação de um espaço seguro e acolhedor, em que os alunos se sintam à vontade para se expressarem, cometer erros e aprender com essas experiências.

2.4.2 Material elaborado pelas professoras

Na escola em estudo, cada professora elaborava seu planejamento anual para as séries em que lecionava durante o ano letivo. A partir de 2023, as supervisoras passaram a fornecer a cada docente o Plano de Curso do CRMG, correspondente ao componente curricular e à série sob sua responsabilidade.

Em 2022, quando três professoras compartilharam a mesma série, o oitavo ano, realizamos um único planejamento conjunto para as turmas dessa série. Para as demais séries, cada professora elaborou seu próprio planejamento. Não há, contudo, discussões formais sobre a metodologia de ensino a ser utilizada, uma vez que os docentes na escola têm autonomia para implementar as práticas pedagógicas que consideram mais adequadas. Nesse contexto, a outra professora e eu adotamos abordagens distintas, sem adotar um método específico.

No meu planejamento, procuro alinhar as diretrizes do CRMG com os conteúdos do livro didático, elaborado conforme a BNCC, como indicado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022 da escola. Seleciono os tópicos gramaticais e de vocabulário que considero mais relevantes, com o objetivo de preparar materiais que incluam explicações e exercícios adequados ao tempo disponível em sala de aula.

À medida que esses conteúdos são lecionados, utilizo o livro didático para facilitar a realização das atividades propostas. Como temos duas aulas por semana, os alunos levam o livro apenas nos dias em que será utilizado, o que ocorre conforme o tempo disponível após a explicação do conteúdo e a resolução dos exercícios do material complementar.

No entanto, é importante ressaltar que nem sempre todas as turmas recebem o livro didático vigente. Caso o professor prefira, pode utilizar o livro do PNLD do ano anterior. Em 2024, por exemplo, uma turma de sétimo ano não recebeu os novos exemplares, pois não havia quantidade suficiente para atender às quatro turmas existentes.

Essa situação destaca a importância da flexibilidade no uso do material didático, permitindo que os docentes adaptem suas práticas pedagógicas conforme a disponibilidade de recursos. Essa estratégia é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo necessário para o aprendizado, independente das limitações materiais.

Busco desenvolver a habilidade de escuta por meio de músicas cuidadosamente selecionadas, relacionadas ao tópico que os alunos estão estudando. Além disso, realizo atividades que envolvem as habilidades de leitura e escrita, utilizando tanto folhas extras quanto o livro didático, conforme os itens abordados.

A prática da habilidade de fala ocorre com menor frequência, principalmente devido ao tamanho das turmas, que variam de trinta a trinta e cinco alunos. Geralmente, solicito que

os alunos repitam as estruturas ou o vocabulário que estão aprendendo, facilitando a assimilação do conteúdo. Quando possível, essa repetição é realizada de forma individual, no entanto, na maioria das vezes, acontece em grupo.

Quanto aos resultados das provas diagnósticas externas, até o momento, eu não os considerava ao planejar tópicos adicionais a serem trabalhados com os alunos. No entanto, percebo que esses resultados podem fornecer informações valiosas sobre as áreas em que os estudantes apresentam dificuldades. Assim, podem orientar a elaboração de intervenções mais eficazes.

A partir de agora, pretendo analisar esses dados de forma mais criteriosa, integrando-os ao meu planejamento. Dessa forma, poderei identificar lacunas no conhecimento e ajustar as atividades às necessidades específicas da turma. Essa abordagem pode contribuir para um aprendizado mais direcionado e eficaz.

Ao iniciar o ano letivo, costumo perguntar aos alunos novos em minhas turmas se já tiveram aulas de inglês em algum curso ou apenas na escola. Registro as respostas em minhas anotações, organizadas por turma, o que me ajuda a entender melhor o perfil dos alunos com os quais vou trabalhar. Isso é relevante, pois, como destaca Scaglioni (2019), reflete a nossa realidade atual.

Na atualidade, o ensino de qualidade da língua inglesa ainda se encontra elitizado, talvez menos do que durante os séculos XIX e XX, pois considerando a baixa renda da população, diminuição do poder de compra e frequentes crises econômicas no país, temos que, para poder aprender uma língua estrangeira com fluência, existe a necessidade de que o aluno procure uma escola de idiomas. É preciso, então, que a família tenha condições de pagar por um curso de idiomas particular, enquanto que, em países desenvolvidos, principalmente europeus, o Estado oferece a possibilidade de aprender idiomas estrangeiros sem custo direto e de qualidade. (Scaglioni, 2019, p. 12).

No sexto ano, em especial, noto que os alunos geralmente começam o ano empolgados, cheios de expectativas em relação ao aprendizado de falar, escutar, ler e escrever em inglês. Essa empolgação representa uma oportunidade importante para despertar o interesse pela língua desde cedo. No entanto, o que encontramos em nossa realidade é um contexto desencorajador, conforme destacado por Polidório (2014)

Se tivéssemos mais aulas de língua inglesa no currículo, se as aulas fossem mais longas e se o número de alunos por turma fosse menor, então teríamos um contexto muito mais favorável para o ensino dessa língua tão importante no contexto de mundo a cada dia mais globalizado. Como o ensino de língua inglesa se apresenta hoje, nas escolas, ele somente preenche um espaço no

currículo, é como se fosse um detalhe de ornamento de um quadro que é pouco percebido. Nesse sentido, métodos, materiais, estratégias e recursos ficam em segundo plano, pois as dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula são bem maiores. O olhar sobre o ensino de língua inglesa deveria ser um olhar no sentido de fazer com que nossos professores pudessem realmente ensinar o mínimo de conteúdo possível no que se refere à comunicação oral de nossos alunos. (Polidório, 2014, p. 345-346).

Essas reflexões destacam os desafios enfrentados pelos professores e a necessidade de mudanças estruturais para que o ensino de Língua Inglesa possa ser mais inclusivo e eficaz.

Diante disso, eu, enquanto professora dos anos finais, procuro explicar os conteúdos da forma mais clara possível, repetindo quantas vezes forem necessárias quando os alunos manifestam dificuldades de compreensão. Embora não siga um método específico, percebo, a partir das leituras realizadas, que minha abordagem se alinha ao ensino tradicional.

Para tornar o aprendizado mais dinâmico, desenvolvi atividades como jogos de memória. Um exemplo é o jogo com o verbo “*to be*”, no qual os alunos precisam formar pares juntando os pronomes sujeitos com suas respectivas formas no presente simples. Também criei jogos de memória com alguns verbos irregulares no passado simples, selecionando os mais utilizados. Nesse caso, os estudantes devem formar pares entre a forma do verbo no infinitivo e sua forma no passado simples.

No final segundo bimestre de 2022, realizei uma revisão de conteúdo com cada uma das turmas em formato de competição em sala de aula. Compartilhei essa ideia com as outras professoras, que chamarei de professora P1 e professora P2. Somente a professora P2 havia concluído o mesmo conteúdo com suas turmas e, por isso, aplicou a atividade em suas duas turmas. Os alunos participaram ativamente da atividade proposta.

Após cada turma ter um grupo vencedor, organizamos uma competição entre as oito turmas com as quais trabalhei e as duas turmas da professora P2. Essa etapa foi realizada no pátio da escola, proporcionando um momento de integração e aprendizado de forma lúdica e colaborativa. Apesar da ausência das turmas da professora P1, foi uma experiência diferenciada que promoveu a participação de todos os alunos envolvidos, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

2.4.3 Projetos e programas

No início de cada ano letivo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) envia às escolas estaduais uma prova chamada Diagnóstica, cujo objetivo é, como

o próprio nome sugere, avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes. Essas provas são organizadas em cadernos, sendo elaborados quatro no total, com cada um contendo questões de dois componentes curriculares. Cada caderno é identificado por uma letra inicial, que corresponde às disciplinas abordadas, seguida por uma sequência de quatro números, em que o segundo dígito indica o ano de escolaridade para o qual a prova é destinada.

Os resultados dos alunos nessas avaliações são disponibilizados em forma de percentuais no site do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública), ao qual os professores e a equipe diretiva têm acesso. Esses dados são geralmente apresentados em reuniões escolares, com o uso de um *data show* para exibição. A expectativa é que os professores analisem esses resultados, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e busquem aprimorar os pontos em que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Em conversa informal com a diretora da escola em estudo, foi mencionado que, nas atas das reuniões, são registrados apenas tópicos referentes aos itens apresentados nos slides. Essa prática pode limitar a profundidade das discussões sobre os resultados e suas implicações para o planejamento pedagógico, restringindo as possibilidades de reflexão coletiva e de propostas mais detalhadas de intervenção.

Durante os momentos em que presenciei a aplicação das avaliações externas na escola, observei que alguns estudantes finalizaram as provas em um curto espaço de tempo após o início da aplicação. Esse comportamento pode indicar falta de concentração, desinteresse ou até mesmo dificuldade em compreender as questões. Essa situação levanta preocupações sobre o real engajamento dos alunos e a eficácia dessas avaliações como ferramenta para medir o aprendizado de forma consistente e representativa.

No Regimento Escolar 2022 (EEMAA, 2022c), da escola em estudo, consta que o ano letivo é dividido em quatro bimestres, cada um totalizando vinte e cinco pontos. Desses, doze pontos são atribuídos à prova bimestral, enquanto o restante pode ser distribuído pelo professor de acordo com seus próprios critérios. A semana de provas ocorre geralmente no final de cada bimestre, seguida por uma recuperação bimestral alguns dias depois.

A avaliação de recuperação tem o valor de vinte e cinco, mas a nota máxima que o aluno pode alcançar nos três primeiros bimestres é de dezoito pontos. No quarto bimestre, a prova de recuperação bimestral mantém o valor de vinte e cinco pontos, mas o aluno pode alcançar até o valor máximo necessário para aprovação. Por exemplo, se o estudante precisar de vinte e três pontos para ser aprovado e tirar vinte e cinco na recuperação, sua nota final será ajustada para os vinte e três pontos necessários.

Ainda de acordo com o regimento, devem ser oferecidas diferentes oportunidades de aprendizagens aos alunos, conforme descrito

Estudos contínuos de recuperação (recuperação paralela), ao longo do processo de ensino aprendizagem (dia a dia), constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas, com as estratégias adotadas em sala de aula; Para cada instrumento avaliativo deverá ser registrada a recuperação paralela no DED¹¹; [...] A Intervenção Pedagógica será realizada no próprio turno ou no extra turno, [...] estudos periódicos de recuperação (recuperação bimestral), devendo acontecer imediatamente após o encerramento de cada bimestre, [...] O aluno realizará uma prova no valor total do bimestre (25 pontos), onde o mesmo deverá atingir a média de 60% de aproveitamento (15 pontos), podendo chegar no limite total de 18 pontos nesse processo de recuperação bimestral. Estudos independentes de recuperação, com avaliação ao final do ano letivo quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas na Resolução SEE nº 4692/21 não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno. (EEMAA, 2022c, p. 46-47).

Na disciplina que leciono, os treze pontos restantes são distribuídos entre teste, realização de exercícios, conceito e/ou trabalho. Como uma forma de recuperação paralela, realizo a correção do teste e da prova bimestral em sala, juntamente com os alunos. Nessas ocasiões, solicito que realizem a reescrita das avaliações e reviso o conteúdo de forma expositiva. Para os alunos que ficaram abaixo da média, peço a reescrita de todas as questões, enquanto aqueles que obtiveram notas acima da média reescrevem apenas as questões que erraram.

Além disso, oriento os alunos a levarem suas avaliações para casa, trazendo-as devidamente assinadas pelos responsáveis. Essa prática visa garantir que as famílias estejam cientes do desempenho escolar de seus filhos na disciplina de Língua Inglesa.

Com o término do ano letivo, é possível avaliar o aproveitamento dos alunos a partir dos resultados finais. Após obter autorização da direção da escola para consultar os dados referentes aos anos de 2021 (EEMAA, 2021) e 2022 (EEMAA, 2022a), analisei os resultados finais de cada turma por meio das atas do conselho de classe final, arquivadas na escola, além das planilhas de notas compartilhadas pelo *Google Drive*.

Para a análise, selecionei duas turmas do oitavo ano e duas do nono ano. Após comparar os resultados finais das turmas em Língua Inglesa, identifiquei duas com desempenho mais baixos e duas turmas com resultados mais elevados em cada série. É

¹¹ DED é o Diário Escolar Digital, no qual os docentes fazem os registros de frequência e de notas dos alunos de suas respectivas turmas durante o ano letivo.

importante mencionar que, nas escolas estaduais, o aluno precisa atingir, no mínimo, sessenta pontos de aproveitamento em cada disciplina para ser aprovado ao final do ano letivo.

Cabe destacar que o ano letivo de 2021 foi profundamente impactado pela pandemia, o que resultou a maior parte das aulas a serem realizadas de forma *online*. As notas de cada bimestre foram distribuídas ao longo do ano com base no PET (Plano de Estudo Tutorado), material desenvolvido e disponibilizado pela SEE (Secretaria Estadual de Educação). A entrega do PET correspondia a quinze pontos, enquanto os dez pontos restantes eram atribuídos a atividades complementares (AC), elaboradas por cada professor conforme o conteúdo abordado em cada bimestre.

Como professora, estabeleci critérios claros para a correção e avaliação das atividades complementares, visando facilitar a atribuição de pontuação após a entrega. Os alunos enviavam suas atividades por meio do aplicativo Conexão Escola, disponibilizado pela SEE. Para aqueles sem acesso à internet, havia a opção de retirar as atividades impressas na escola e devolvê-las em data previamente estipulada.

Embora o retorno presencial tenha ocorrido a partir de outubro daquele ano, as avaliações continuaram a ser realizadas de forma online ou impressa, dependendo da necessidade dos alunos. Essa abordagem híbrida de avaliação resultou em diferenças significativas nos resultados finais em comparação aos de 2022 (EEMAA, 2022a).

Em 2021, as avaliações foram realizadas de forma *online*, permitindo aos alunos consultar qualquer material ao qual tivessem acesso. A escola ofereceu plantões durante a semana, consistindo em aulas *online*, mas a adesão a essas atividades foi baixa em comparação ao número total de alunos matriculados em cada turma.

Foram analisadas as turmas 8REG5, 8REG6, 9REG6 e 9REG7 do ano de 2021 (EEMAA, 2021) na disciplina de Língua Inglesa. As análises basearam-se nas notas disponibilizadas nas atas do conselho de classe final, bem como em dados compartilhados via *Google Drive* pela escola. Entre as turmas analisadas, fui professora apenas das turmas de oitavo ano.

O ano de 2021 apresentou desafios significativos devido à predominância do ensino remoto, que restringiu a interação presencial e impactou diretamente o processo de ensino aprendizagem. Em contrapartida, o retorno às aulas presenciais em 2022 possibilitou a realização contínua das atividades ao longo do ano letivo. Essa mudança favoreceu uma avaliação mais precisa das habilidades dos alunos, permitindo um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento.

A seguir, serão apresentados os resultados finais da disciplina de Língua Inglesa referentes aos anos de 2021 (EEMAA, 202a) e 2022 (EEMAA, 2022a) das turmas analisadas.

Tabela 2 - Resultados finais da disciplina Língua Inglesa oitavo e nono anos do ensino fundamental II da E. E. Maria Auxiliadora Alves ano 2021

Situação final	8REG5	8REG6	9REG6	9REG7
Alunos aprovados	31	34	27	27
Alunos em progressão parcial	00	00	00	02
Alunos reprovados	03	04	03	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas do conselho de classe final arquivadas na EEMAA, 2021 (2023).

As onze reprovações e as duas progressões parciais ocorridas em 2021 foram de alunos que não entregaram as atividades propostas, seja de forma *online* ou impressa, conforme mencionado anteriormente. Dada a forma como as avaliações foram conduzidas, essas situações eram praticamente inevitáveis, o que pode refletir um nível de desmotivação por parte dos estudantes. Observou-se que alguns alunos entregaram apenas parte das atividades escolares, enquanto outros não realizaram nenhuma entrega, conforme registrado na planilha disponibilizada via *Google Drive* pela escola.

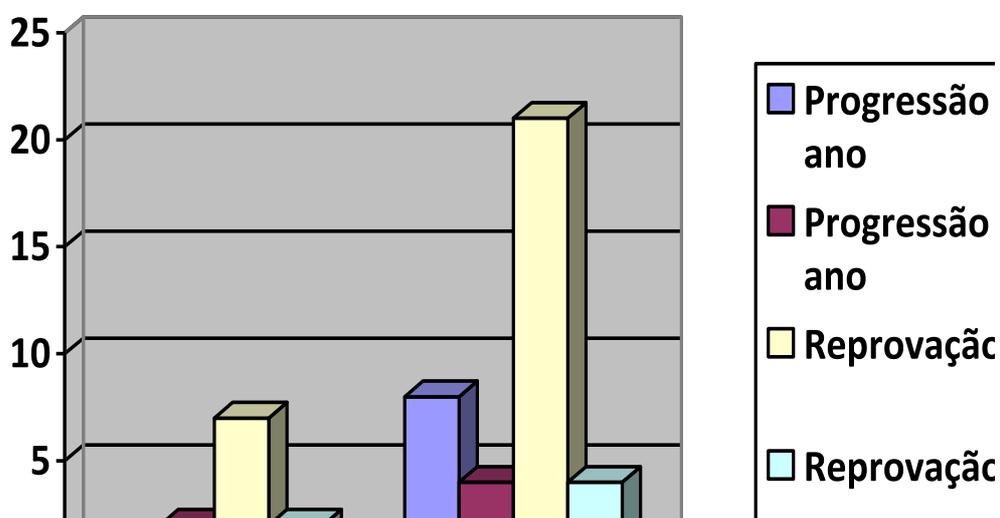
Tabela 3 - Resultados finais da disciplina Língua Inglesa oitavo e nono anos do ensino fundamental II da E. E. Maria Auxiliadora Alves ano 2022

Situação final	8REG2	8REG3	9REG2	9REG5
Alunos aprovados	18	20	27	25
Alunos em progressão parcial	04	04	01	03
Alunos reprovados	11	10	02	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas do conselho de classe final arquivadas na EEMAA, 2022a (2023).

Observa-se um aumento significativo no número de alunos reprovados, que passou de onze para vinte e cinco, assim como no número de alunos em progressão parcial, que aumentou de dois para doze em Língua Inglesa. Algumas possíveis causas para esses números elevados podem incluir as defasagens acumuladas durante os períodos de ensino remoto em 2020 e 2021, quando muitos alunos não conseguiram ou não puderam acompanhar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a perda do ritmo de estudos no retorno ao ensino presencial pode ter dificultado o acompanhamento do conteúdo, associado a um possível desinteresse ou desmotivação por parte dos estudantes.

Gráfico 1 - Gráfico sobre as progressões parciais em Língua Inglesa e reprovações nos anos de 2021 e 2022 na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves



Fonte: Elaborado pela autora a partir das atas do conselho de classe final arquivadas na EEMAA, 2021 e 2022a (2024).

É provável que as defasagens tenham sido ocasionadas pelo ensino remoto em 2021. Com base nos resultados, pode-se concluir que um número maior de alunos enfrentou dificuldades de aprendizagem e não conseguiu superá-las, o que resultou em um aumento significativo no número de retenções ou progressões parciais para o ano de 2023.

Em relação aos projetos, a escola também é responsável por desenvolver alguns sugeridos pela Gestão Integrada da Escola (GIDE). Para isso, a equipe diretiva realiza reuniões periódicas com os membros da GIDE, conforme prazos estabelecidos. Durante esses encontros, são transmitidas à escola as diretrizes e informações sobre os projetos a serem desenvolvidos em períodos específicos, de acordo com o calendário fornecido pela equipe da GIDE. Além da execução dos projetos, é necessário que as supervisoras preencham relatórios, atualizem planilhas e *drives* com as informações solicitadas, além de anexar arquivos enviados pelos professores, que comprovem a realização das atividades propostas.

Em 2023, a escola também foi contemplada com o Reforço Escolar para atender os alunos com defasagem na aprendizagem em horário diferente do escolar. Esse reforço ofereceu aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2024, o projeto foi mantido, tendo como “público-alvo do Reforço Escolar os estudantes do 6º ano que foram reprovados em 2023 e estudantes do 7º ano que foram aprovados em 2023 em progressão parcial.” (Minas Gerais, 2024b).

Houve também, no ano de 2023, a implementação do Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA), com o objetivo de retomar conteúdos pré-definidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que não foram contemplados nos Planos de Estudo Tutorado (PET's) utilizados durante os anos da pandemia de COVID-19, quando o ensino ocorreu de forma online. Os tópicos a serem trabalhados com os estudantes já incluem as habilidades específicas que devem ser desenvolvidas. Os professores foram responsáveis por registrar as atividades realizadas, preencher os relatórios solicitados e inserir as informações em *drives* compartilhados pela equipe do PRA. Essa equipe visitou a escola semanalmente e realizou reuniões com as supervisoras para acompanhar o progresso das atividades.

Outro projeto em andamento na escola em estudo é o Agrupamento Temporário, uma estratégia de intervenção pedagógica. Conforme o Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF, são propostos “dois tipos de Agrupamentos Temporários: Agrupamento Temporário Produtivo e o Agrupamento Temporário Intermitente, ambos a serem realizados no horário regular das aulas dos estudantes.” (Minas Gerais, 2023a, p. 1).

O Agrupamento Temporário Produtivo é realizado pelo professor regente dentro da sala de aula, enquanto o Agrupamento Temporário Intermitente ocorre fora da sala, conduzido por um professor designado especificamente para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em ambas as disciplinas, o atendimento é limitado a, no máximo cinco alunos por turma. Os estudantes são organizados em blocos de habilidades, conforme estabelecido.

Quadro 5 - Habilidades a serem trabalhadas no Agrupamento Temporário Intermitente com os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa em 2023

BLOCO	HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS
01	1º e 2º (EF)
02	3º, 4º e 5º (EF)
03	6º e 7º (EF)
04	8º, 9º (EF)

Fonte: Elaborado a partir do Memorando-circular nº 13/2023/SEE/DIEF, Minas Gerais, 2023a, p. 1 (2023).

Os professores designados para o Agrupamento Temporário Intermitente, em 2023, atenderam os alunos que foram indicados. A escola recebeu uma lista encaminhada pela SB/SPP (Minas Gerais, 2023a) com os nomes dos estudantes que ainda apresentavam baixo desempenho nos resultados das avaliações do primeiro bimestre e necessitavam de Reforço Escolar (Minas Gerais, 2023a). A escola em estudo possuía alunos para serem atendidos de

acordo com as habilidades propostas no bloco 01 e 02, o que significa que ainda havia estudantes nos anos finais do ensino fundamental que não estavam alfabetizados.

De acordo com o documento orientador para o Agrupamento Temporário (Minas Gerais, 2023b)

O Agrupamento Temporário Intermitente consiste em agrupar até 5 (cinco) estudantes, temporariamente, em arranjos pedagógicos fora da sala de aula para trabalhar habilidades específicas de Matemática e Língua Portuguesa, com defasagem identificada após avaliação. Nesse modelo de agrupamento as aulas são ministradas por outro professor diferente do professor da turma, tal como: professor eventual da própria escola (anos iniciais), professor para ensino do uso da biblioteca da própria escola (anos iniciais, anos finais e ensino médio) e professor regente de aulas. [...] a escola deverá atentar-se para a constituição de grupos de estudantes de diferentes anos de escolaridade e com defasagens nas mesmas habilidades. (Minas Gerais, 2023c, p. 5).

Conforme o Memorando-Circular nº228/2024/SEE/SB – Orientação, de 06 de agosto de 2024, foi retomado, no referido mês, o projeto de Agrupamento Temporário Intermitente. Esse projeto “consiste em organizar os estudantes em grupos nos diversos espaços escolares, no horário regular das aulas, para serem atendidos pelos demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2024c, p. 1).

O documento esclarece que, em 2024, o público alvo do Agrupamento Temporário Intermitente foram os estudantes do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio que foram aprovados em 2023 com progressão parcial em Língua Portuguesa ou Matemática. (Minas Gerais, 2024c).

Uma lista com os nomes dos alunos indicados para o Agrupamento Temporário Intermitente foi disponibilizada no “endereço <https://dados.educacao.mg.gov.br/relatorios> (Painel Reforço/Agrupamento 2024).” (Minas Gerais, 2024c, p.1). O programa ofereceu duas horas/aula de Língua Portuguesa e duas horas/aula de Matemática para esses estudantes.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem inserido na rotina das escolas a aplicação de avaliações externas e a realização de projetos. O Memorando-Circular nº 60/2024/SEE/SB-Orientação de 07 de março de 2024 (Minas Gerais, 2024a), traz orientações para a aplicação de algumas dessas avaliações externas em 2024 e informa que

o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma iniciativa que envolve a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Ele visa garantir a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental e recuperar aprendizagens para aquelas que estão

matriculadas até o 5º ano. [...] Um dos eixos que compõem essa política é a Avaliação. Em 2024, serão disponibilizadas as avaliações formativas para estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Estas avaliações abrangem os componentes de Leitura, Escrita, Fluência em Leitura e Matemática. [...] A aplicação das avaliações formativas do CNCA pelas escolas estaduais é obrigatória. (Minas Gerais, 2024a).

De acordo com o Memorando-Circular nº 60/2024 (Minas Gerais, 2024a), as avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), de âmbito nacional, foram realizadas em três momentos ao longo de 2024. As avaliações diagnósticas iniciais ocorreram de 18 a 27 de março, as avaliações intermediárias de 17 a 28 de junho e as avaliações diagnósticas finais de 14 a 25 de outubro, sendo obrigatória a aplicação de todas essas etapas.

Para este estudo, foi feito um recorte das avaliações aplicadas na escola durante o ano de 2024. A seguir, foi apresentado um breve relato sobre o cenário escolar nesse período.

As avaliações externas diagnósticas iniciais ocorreram nos dias 07, 08 e 11 de março. Logo em seguida, nos dias 20 e 21 de março, foi aplicada a avaliação externa pré-teste do Caed. Nos dias 18, 19, 20 e 21 de junho, foram realizadas as avaliações externas trimestrais, coincidindo com o período de preparação da escola para as avaliações internas de encerramento do 2º bimestre. Como essas avaliações são trimestrais, foram aplicadas novamente em outubro.

O pré-teste foi reaplicado nos dias 05 e 06 de setembro. As avaliações contínuas de aprendizagem ocorreram inicialmente em 22 e 23 de agosto, com reaplicação em 08 e 11 de novembro. Cada avaliação externa inclui múltiplos cadernos, além da produção de uma redação pelos alunos, o que exige, no mínimo, dois dias para sua aplicação, como demonstram as datas mencionadas. Em 2 de dezembro, as turmas de 9º ano realizaram a Avaliação Externa Somativa, anteriormente conhecida como PROEB.

Conforme indicado no Memorando-Circular nº 60, de 07 de março de 2024 (Minas Gerais, 2024a), o prazo para a organização da escola foi bastante curto. Ainda em março, as primeiras avaliações externas, as diagnósticas iniciais, precisaram ser aplicadas, utilizando três dias de aula. Apenas nove dias depois, foi necessário realizar o pré-teste do Caed, que ocupou mais dois dias. Dessa forma, essas duas avaliações comprometeram um total de cinco dias, período em que os professores ficaram impossibilitados de trabalhar os conteúdos curriculares previstos pela BNCC.

As informações apresentadas sobre o pré-teste referem-se à experiência direta da pesquisadora na escola em estudo. Apesar de diversas solicitações por telefone e e-mail à

Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais (SRE/MG) e ao setor responsável do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), além de um protocolo presencial na SRE/MG e solicitações direcionadas à direção da escola, nenhum documento oficial foi disponibilizado para respaldar os dados relatados. Assim, questões como a obrigatoriedade de participação da escola e o número total de instituições envolvidas permaneceram sem uma resposta oficial.

O setor responsável do Caed enviou, entretanto, uma nota técnica explicando os critérios para a escolha das escolas participantes. De acordo com o documento, a seleção “prioriza escolas com maior número de estudantes e histórico de desempenho elevado. [...] priorizando as de maior porte e com melhor desempenho.” (Nota técnica do Caed, 2024).

A comunicação sobre a aplicação do pré-teste, no entanto, geralmente chegava à escola com apenas uma semana de antecedência. Essa curta janela de tempo impactou negativamente o planejamento das atividades escolares previamente organizadas. Um exemplo marcante foi a necessidade de alterar da semana de provas, já divulgada no calendário entregue aos alunos. A coincidência entre a data da avaliação externa e a de uma avaliação interna forçou ajustes de última hora, gerando transtornos tanto para a equipe pedagógica quanto para os estudantes.

Ainda exemplificando, conforme o calendário escolar de 2024, o segundo bimestre deveria ser encerrado até 03 de julho. Para que isso acontecesse, os professores precisavam aplicar as avaliações internas e realizar as recuperações paralelas e bimestrais dentro desse prazo, conforme estabelecido no regimento escolar 2022 (EEMAA, 2022c). No entanto, as avaliações intermediárias ocuparam quatro dias de aulas, o que interferiu no andamento desse processo interno da escola.

Outra situação ocorreu durante o terceiro bimestre, que, conforme o calendário escolar, aconteceu de 08 de julho a 26 de setembro. Nesse período, as avaliações contínuas de aprendizagem e o pré-teste do Caed precisaram ser aplicados, ocupando um total de quatro dias de aula. Os componentes curriculares, de acordo com a grade curricular, possuem entre uma e cinco aulas semanais. Dependendo dos dias da semana em que essas avaliações foram realizadas, alguns professores ficaram impossibilitados de ministrar aulas em determinadas turmas.

Diante do exposto, constatou-se que, ao longo do ano de 2024, foram utilizados dezesseis dias letivos para a aplicação de avaliações externas. Considerando que o componente curricular de Língua Inglesa dispõe de oitenta aulas anuais por turma, observou-se que quase um quarto desse total foi comprometido com as avaliações. Esse elevado número

de dias dedicados às provas impacta diretamente no tempo disponível para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, reduzindo as oportunidades de aprendizagem e aprofundamento dos temas propostos.

Outro aspecto relevante sobre a aplicação das avaliações externas foi a realização da avaliação contínua de aprendizagem em duas ocasiões na escola em estudo. Nesse processo, os alunos produziram uma redação em um dos cadernos aplicados, cuja correção ficou a cargo dos professores de Língua Portuguesa. Essa atividade, que demanda tempo e dedicação, foi acrescentada às demais responsabilidades docentes, agravando a carga de trabalho, especialmente para os profissionais que lecionam em mais de uma instituição.

Além disso, todos os professores são responsáveis pelo lançamento dos gabaritos das avaliações externas aplicadas na escola, o que acrescenta mais uma tarefa administrativa às suas atribuições. Isso contribui para reduzir ainda mais o já limitado tempo que os docentes têm para se dedicarem à preparação de suas aulas, comprometendo a qualidade do planejamento e, conseqüentemente, do ensino.

Para descrever o caso de gestão desta pesquisa, foram explicitadas as orientações da BNCC (Brasil, 2018a) e do CRMG (Minas Gerais, 2018) em relação ao ensino de Língua Inglesa. Em seguida, foram apresentados os procedimentos utilizados pelas professoras efetivas para a aplicação das diretrizes contidas nesses documentos na escola em foco. Observou-se que, embora existam estratégias para implementar as sugestões dos referidos documentos, a execução enfrenta desafios significativos.

Fatores como o grande número de alunos por sala, que varia de trinta a trinta e cinco estudantes, dificultam a eficácia do ensino. Um número ideal seria de, no máximo, quinze alunos por turma, especialmente em aulas de Língua Inglesa, que teriam melhores resultados com turmas niveladas, o que não é a realidade. O tempo de aula de cinquenta minutos torna-se insuficiente para atender adequadamente essa quantidade de alunos. Além disso, a falta de material apropriado ao nível de conhecimento dos estudantes em Língua Inglesa, como textos longos para quem ainda não domina a língua, compromete ainda mais a aplicação plena das diretrizes.

Outro fator crítico é falta de um calendário prévio sobre as avaliações externas, além da sobrecarga dessas avaliações e dos projetos, que frequentemente ocupam o horário das aulas semanais, impactando negativamente o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Em 2024, foram utilizados cinco dias em março para a aplicação da Avaliação Diagnóstica e do Pré-teste do Caed; quatro dias em junho para a aplicação da Avaliação Trimestral; dois dias em agosto para a aplicação da Avaliação Contínua de Aprendizagem; dois dias em setembro

para o Pré-teste do Caed; dois dias em novembro para a Avaliação Contínua de Aprendizagem; e um dia em dezembro para a Avaliação Externa Somativa, antigo PROEB.

Adicionalmente, notou-se um aumento preocupante no número de alunos em progressão parcial e de alunos reprovados no ano de 2022. Além dos fatores mencionados, é também preocupante a ausência de reuniões para tratar da implementação da BNCC com estudo aprofundado, assim como a falta de encontros entre as docentes de Língua Inglesa para alinhar o planejamento. Também não há a execução de projetos interdisciplinares que possam auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências. Dada a ausência dessas situações, não existem atas que comprovem as discussões ou decisões tomadas.

Após a apresentação das orientações sobre o ensino de Língua Inglesa de acordo com a BNCC, o CRMG, além dos procedimentos utilizados pelas professoras na escola em estudo para a aplicação desses documentos norteadores, o próximo capítulo abordará o referencial teórico, a metodologia desta dissertação, bem como os dados e análises da pesquisa de campo realizada.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Após a descrição do caso de gestão e a apresentação das estratégias para a aplicação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, este capítulo visa analisar os procedimentos adotados para a implementação desses documentos no contexto do ensino de Língua Inglesa na referida escola.

Como referencial teórico, esta análise fundamenta-se em obras de autores renomados, como Claudivan Alexandre de Freitas (2023), Érica Kelly Nogueira Amorim e Thiago Eugênio Gomes (2020), Meirilene Alves Fernandes, Vera Lucia Felicetti e Antonio Filipe Maciel Szezecinski (2019), Valdomiro Polidório (2014), Gabriela da Costa Rosa, Ana Paula Duboc e Sávio Siqueira (2023), Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (2005), John Robert Schmitz (2009), Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2002), Heloísa Lück (2009), Luiz Fernando Scaglione (2019), José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2005), Iane da Silva Santos (2020).

Para tanto, foram definidos dois eixos principais de análise: Parâmetros no ensino de Língua Inglesa e Gestão pedagógica para o ensino de línguas. O referencial teórico foi organizado em duas subseções principais. A primeira, intitulada Parâmetros no ensino de Língua Inglesa, busca exemplificar possibilidades e abordagens para o ensino dessa disciplina. Já a segunda, denominada Gestão pedagógica para o ensino de línguas, explora como uma gestão pedagógica bem estruturada pode impactar positivamente o ensino de línguas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, equitativo e alinhado às diretrizes curriculares.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho, adota-se a perspectiva de que existem parâmetros essenciais para o ensino de uma língua estrangeira, especificamente a Língua Inglesa, que possibilitam uma aprendizagem significativa e bem-sucedida. Além disso, considera-se que uma gestão pedagógica bem estruturada pode contribuir para a consolidação desse aprendizado, promovendo resultados satisfatórios.

Quadro 6 - Eixos de análise e seus respectivos referenciais teóricos

Eixo de análise	Autores	Contribuições para as análises
-----------------	---------	--------------------------------

<p>Parâmetros no ensino de Língua Inglesa</p>	<p>1 – Claudivan Alexandre de Freitas (2023)</p> <p>2 – Érica Kelly Nogueira Amorim e Thiago Eugênio Gomes (2020)</p> <p>3 – Meirilene Alves Fernandes, Vera Lucia Felicetti e Antonio Filipe Maciel Szezecinski (2019)</p> <p>4 – Valdomiro Polidório (2014)</p> <p>5 - Gabriela da Costa Rosa, Ana Paula Duboc e Sávio Siqueira (2023)</p> <p>6 - Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (2005)</p> <p>7 - John Robert Schmitz (2009)</p> <p>8 - Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2002)</p>	<p>1 – Investigação do tratamento dado ao ensino da Língua Inglesa de acordo com princípios da BNCC e da CLT (<i>Communicative Language Teaching</i>).</p> <p>2 – Discussão de práticas metodológicas ancoradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira, após implementação da BNCC.</p> <p>3 – Investigação de diferentes estratégias didáticas baseadas nas quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever, que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>4 – Apresentação de diferentes metodologias do ensino de línguas com seu percurso histórico.</p> <p>5 – Por apresentarem reflexões sobre o inglês como Língua Franca (ILF)</p> <p>6 – Aborda sobre o letramento</p> <p>7 – Por abordar o ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas em escola pública</p> <p>8 – Pela abordagem do professor de inglês no cenário da escola pública</p>
<p>Gestão pedagógica para o ensino de línguas</p>	<p>1 – Heloísa Lück</p> <p>2 – Luiz Fernando Scaglione</p> <p>3 - Jane Helen Gomes Lima e Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo (2021)</p> <p>4 – José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2005)</p> <p>5 - Iane da Silva Santos (2020)</p>	<p>1 – Por abordar as competências da gestão escolar</p> <p>2 – Apresentação de políticas nacionais referentes ao estudo da Língua Inglesa.</p> <p>3 – Por abordar a BNCC e o inglês como Língua Franca</p> <p>4 – Por abordarem políticas, estrutura e organização da educação escolar</p> <p>5 – Por apresentar uma análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2024).

Para compor a pesquisa e identificar intervenções necessárias para o caso de gestão, foi realizada a leitura dos autores mencionados, que abordam os eixos: Parâmetros no ensino de Língua Inglesa e a Gestão pedagógica para o ensino de línguas.

3.1.1 Parâmetros no ensino de Língua Inglesa

Esta subseção aborda a importância do ensino da Língua Inglesa (LI), destacando o desenvolvimento de alguns métodos ao longo do tempo e sua coexistência com estratégias contemporâneas para o ensino de línguas estrangeiras (LE). Entre as abordagens discutidas, merece destaque o ensino do inglês como Língua Franca (LF), conceito incorporado nas diretrizes da BNCC.

Os autores Gabriela da Costa Rosa, Ana Paula Duboc e Sávio Siqueira (2023, p. 6-7) enfatizam a noção de Língua Franca (LF), afirmando que “os pesquisadores convergem em uma compreensão do conceito, não condição de uma variante do inglês, mas sim como um uso desse idioma como língua de contato por falantes que não compartilham o mesmo repertório linguístico e cultural.” Essa perspectiva reforça o papel do inglês como ferramenta de comunicação global, facilitando a interação entre indivíduos de diferentes contextos linguísticos e culturais.

Brosch (2015, apud Santos 2020, p. 35) complementa essa visão ao destacar que o termo Língua Franca “foi usado primeiramente como o nome de um *pidgin*, uma língua de contato com léxico e gramática simples desenvolvida espontaneamente para fins comerciais [...] Com o tempo, o termo foi sendo utilizado como equivalente a língua veicular”. Essa evolução reflete o uso do inglês como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas.

Outro aspecto relevante abordado pelos autores mencionados refere-se à análise dos Parâmetros no ensino de Língua Inglesa, com ênfase na importância da formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina. Essa formação é essencial para capacitar os docentes a atender às demandas contemporâneas e implementar práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos do ensino de inglês como Língua Franca (LF), conforme proposto pela BNCC.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para sua participação na sociedade global, proporcionando os conhecimentos necessários para a vida em um mundo cada vez mais interconectado. A Língua Inglesa, nesse cenário, é parte integrante da formação cultural geral dos estudantes. Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019)

apontam razões essenciais que justificam o estudo da Língua Inglesa, alinhadas às competências gerais da BNCC, que visam integrar os alunos de forma ativa e significativa na sociedade.

Apesar da relevância atribuída ao ensino de inglês, Polidório (2014 p. 342) já destacava os desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional brasileiro: “ser professor no Brasil não tem sido fácil. Temos problemas seriíssimos como a indisciplina dos alunos, salas de aulas muito cheias, carência de matéria didático adequado, e baixa remuneração dos professores.” Essas dificuldades estruturais impactam diretamente as práticas pedagógicas e demandam esforços contínuos para superá-las.

Diante das limitações estruturais do ensino público, Polidório (2014) observa que os muitos docentes recorrem ao método *Grammar Translation*, especialmente porque o grande número de alunos em sala dificulta práticas mais dinâmicas, como a oralidade. Esse método, centrado na tradução e na gramática, acaba sendo uma solução viável em contextos em que a interação oral é inviabilizada.

Outro método mencionado por Polidório (2014) é o audiolingual, desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial. Esse método consistia em “aprender a língua alvo como aprenderam seu idioma materno.” (Polidório, 2014, p. 344). Inicialmente, priorizava-se a escuta, incentivando a repetição do que foi ouvido antes de avançar para habilidades como leitura e escrita.

Como aperfeiçoamento do método audiolingual, surgiu o método audiovisual, que utiliza gravações de falantes nativos para auxiliar no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, Polidório (2014) ressalta que

o uso de método audiovisual nas escolas regulares esbarra novamente no número de alunos em sala de aula, o número de aulas semanais e a duração dessas aulas. Apesar de as escolas terem recursos como a TV pen drive a qual pode ser usada para que os alunos assistam a vídeos que apresentam falantes nativos, devido ao tempo e número de alunos, o conteúdo a ser trabalhado fica prejudicado. O objetivo do ensino de qualquer língua estrangeira deve ser a comunicação oral. Partindo desse pressuposto, o trabalho nas escolas, na atual conjuntura, não atingirá esse objetivo. Os professores, a partir da sua realidade e possibilidade, devem fazer o melhor que podem para que assim não contribuam para uma situação totalmente adversa para o ensino de uma língua estrangeira nas escolas. (Polidório, 2014, p. 345).

Dessa forma, Polidório (2014, p. 344) enfatiza que “não há um método ideal para se ensinar língua inglesa. [...] O que devemos ter mente é a realidade na qual trabalhamos.” O autor também já destacava a importância da constante atualização dos docentes, por meio de

cursos de aperfeiçoamento, como uma estratégia essencial para enfrentar os desafios do ensino.

Nesse mesmo sentido, Claudivan Alexandre de Freitas (2023, p. 94) aponta que, devido às “limitações dos LD e de reconhecidas fragilidades históricas que envolvem a formação do professor, vale ressaltar que as práticas de *listening*, *speaking* e *writing* tendem a ser negligenciadas.” Essa situação contribui para a manutenção de uma abordagem tradicional, centrada na gramática e na interpretação de textos, dificultando o desenvolvimento integral das competências comunicativas. (Freitas, 2023).

Na escola em questão, as professoras adaptam-se às condições disponíveis, utilizando recursos como parte dos livros didáticos (LDs), dicionários, televisão, folhas com conteúdos elaborados, jogos da memória e *quizzes*. No entanto, a falta de acesso simultâneo à internet limita a implementação de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interativas.

Uma estratégia de ensino eficaz para o ensino de Língua Inglesa poderia ser a adoção de aulas mais lúdicas, especialmente aquelas que integrem as quatro habilidades da língua – leitura, escuta, fala e escrita. Essa abordagem não apenas tornaria as aulas mais atrativas para diferentes faixas etárias, mas também promoveria um aprendizado mais engajador e dinâmico. Como resultado, contribuiria para a ampliação do conhecimento dos estudantes e para o fortalecimento de sua proficiência linguística.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, Rebecca Oxford (1990, apud Fernandes; Felicetti; Szezecinski, 2019)

define as estratégias de aprendizagem como: ‘ações realizadas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem.’ As estratégias são importantes para a aprendizagem de línguas porque elas atuam não somente na aprendizagem de um idioma, mas também no uso dessa língua. Utilizando estratégias adequadas de aprendizagem de línguas resultam maior proficiência, autoconfiança e, especialmente, desenvolvimento da competência comunicativa. (Oxford, 1990, apud Fernandes; Felicetti; Szezecinski, 2019, p. 72).

O interesse e o envolvimento dos estudantes desempenham um papel essencial nesse processo. Quando motivados, os alunos tendem a traçar seus próprios caminhos para facilitar a aquisição do conhecimento, aproveitando as oportunidades para aprimorar suas habilidades e alcançar seus objetivos.

Nesse contexto, o papel do professor é apoiar os alunos no reconhecimento e na exploração de seu potencial de aprendizagem, auxiliando-os a identificar e adotar estratégias que melhor se ajustem ao seu estilo e ritmo de aprendizado. Esse suporte pedagógico não

apenas fortalece a autonomia do aprendiz, mas também o prepara para enfrentar desafios e novos contextos de comunicação com confiança e competência, promovendo uma formação mais completa e eficaz.

Érica Kelly Nogueira Amorim e Thiago Eugênio Gomes (2020, p. 418) em seu estudo, apresentam “um recorte teórico que perpassou por três conceitos: o ensino de línguas estrangeiras, multiletramentos e transversalidade.” Os multiletramentos referem-se às diversas formas de acesso à informação, sentidos, meios de comunicação e linguagens com os quais os alunos interagem. Já a transversalidade envolve a criação de conexões entre diferentes conteúdos, promovendo uma integração que facilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Nesse contexto, Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (2005) contribui para a discussão ao destacar como as transformações no uso da língua escrita na vida cotidiana impactaram a concepção de alfabetização e letramento. Segundo Kleiman (2005)

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. [...] Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. (Kleiman, 2005, p. 21).

Para enriquecer a discussão teórica sobre os parâmetros no ensino de Língua Inglesa, Freitas (2023), em sua dissertação de mestrado, apresenta uma trajetória histórica dos métodos de ensino dessa disciplina. Freitas (2023) destaca que um dos métodos iniciais foi o *Grammar Translation*, amplamente utilizado, mas com foco limitado à tradução e à gramática, sem priorizar a comunicação.

Com o tempo, a busca por estratégias que enfatizassem o uso prático e comunicativo da língua levou ao desenvolvimento da abordagem *Communicative Language Teaching* (CLT), que surgiu na década de 1960. De acordo com Fernandes *et al.* (2019), essa abordagem foca no desenvolvimento das quatro habilidades, escrita, escuta, leitura e fala, de maneira que a comunicação e a interação se tornem o centro do processo de aprendizagem.

Ao contrário dos métodos tradicionais, que priorizavam a estrutura gramatical da língua, a CLT desloca o foco para o uso funcional e interativo da língua em contextos reais de comunicação. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam a capacidade de interagir

efetivamente em situações cotidianas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prática.

Em consonância com essa mudança de enfoque, Érica Kelly Nogueira Amorim e Thiago Eugênio Gomes (2020, p. 419) afirmam que, atualmente, “o desenvolvimento da competência comunicativa passou a ser o principal objetivo de ensino em detrimento à ênfase em textos escritos, muitas vezes desassociadas da oralidade.” Essa mudança reflete uma preocupação crescente com a integração das habilidades linguísticas e com a preparação dos alunos para o uso da língua em contextos reais de comunicação.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem comunicativa destaca-se como uma resposta às necessidades do aprendiz contemporâneo, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Essa abordagem exige uma revisão no papel do professor em sala de aula, que deixa de ser o centro do processo de ensino para atuar como facilitador, permitindo que o estudante assumira uma posição mais ativa e protagonista em sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, Freitas (2023, p. 40) observa que “a BNCC não traz nenhuma determinação ou sugestão acerca do ensino de inglês a partir de utilização de métodos específicos”. Essa ausência de prescrição metodológica confere aos professores a flexibilidade para implementar abordagens como a Communicative Language Teaching (CLT), que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa.

A CLT se alinha aos objetivos da BNCC ao incentivar práticas pedagógicas que vão além da mera memorização, focando no uso funcional e comunicativo da língua. Essa abordagem não apenas promove uma aprendizagem significativa, mas também prepara os estudantes para interagir de forma eficaz em diferentes contextos sociais e culturais.

De maneira semelhante, Amorim e Gomes (2020, p. 432) afirmam que “muitos dos parâmetros estabelecidos pela BNCC abraçam conceitos modernos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e abrem espaço para que o professor possa se afastar do método ‘tradicional’ e centralizado no conteúdo que tanto se critica.” Assim, a BNCC (Brasil, 2018a) incentiva a adoção de abordagens diversificadas, permitindo que os docentes adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades de seus alunos. Essa flexibilidade favorece um ensino mais dinâmico, inclusivo e conectado com as demandas contemporâneas.

Para ilustrar a aplicação prática dessa abordagem, Fernandes *et al.* (2019) relatam uma atividade realizada com alunos do sexto ano, quando a inserção da Língua Inglesa se torna obrigatória na grade escolar. A atividade foi baseada no conto *Snow White and the seven dwarfs* (Branca de Neve e os sete anões) e teve como objetivo desenvolver as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, escuta e fala. Para avaliar o impacto da atividade no

aprendizado dos alunos, foram realizados um pré-teste e um pós-teste, permitindo verificar os avanços no domínio da língua antes e depois da aplicação da atividade.

Os resultados evidenciaram que os alunos enfrentam maiores dificuldades nas habilidades de fala e escrita, um desafio também observado na escola em estudo. De acordo com Fernandes *et al* (2019, p. 78) “é necessário trabalhar sempre as quatro habilidades, pois uma depende e complementa a outra. [...] O uso das quatro habilidades contribui para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.”

Essa abordagem integrada, que envolve leitura, escrita, escuta e fala, é amplamente considerada essencial para o fortalecimento do desenvolvimento linguístico dos alunos. Ao trabalhar as quatro habilidades de maneira interligada, busca-se promover um aprendizado mais completo e eficaz, garantindo que os estudantes se tornem comunicadores mais competentes em diferentes contextos. Além disso, essa prática visa integrar situações reais de uso da língua ao processo de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades do mundo contemporâneo.

No entanto, é válido questionar a aplicabilidade dessa estratégia em diferentes contextos escolares. Sua implementação pressupõe condições ideais, como tempo suficiente, recursos pedagógicos adequados e turmas de tamanho manejável. Essas condições, contudo, nem sempre estão presentes, especialmente em escolas públicas, como a escola em estudo.

Diante dessa realidade, a aplicação prática dessa abordagem pode demandar adaptações flexíveis, que considerem as necessidades dos alunos, as limitações do ambiente escolar e os objetivos específicos do ensino de Língua Inglesa.

Além disso, Fernandes *et al* (2019) destacam o uso de histórias como uma estratégia eficaz para o ensino de Língua Inglesa, pois elas possibilitam a prática das quatro habilidades de maneira integrada. Ao trabalhar um conto conhecido, o professor pode explorar diferentes aspectos da língua, adaptando o foco da aula para escuta, leitura ou escrita, conforme os objetivos pedagógicos desejados. Essa flexibilidade torna o ensino mais dinâmico e atrativo, além de engajar os alunos em atividades práticas e relevantes.

Porém, Fernandes *et al.* (2019, p. 80) ressaltam que “também se nota a necessidade de uma formação docente capaz de contemplar em seu fazer de sala de aula um conjunto de estratégias didáticas diferenciadas e capazes de contribuir para uma melhor aprendizagem.” Esse ponto reforça a importância da formação continuada para os professores de Língua Inglesa, permitindo que se mantenham atualizados e preparados para aplicar métodos de ensino que estimulem o engajamento dos estudantes e melhorem o processo de aprendizagem.

A relevância da formação continuada dos professores não é destacada apenas por Fernandes *et al.* (2019) e Polidório (2014), mas também por Amorim e Gomes (2020). Em seu artigo, os autores afirmam que “o estabelecimento de uma base curricular pode esbarrar em velhos e persistentes problemas da educação pública. A qualidade da formação inicial e da formação continuada dos professores, além de abordagens ultrapassadas e mesmo as condições de trabalho” (Amorim e Gomes, 2020, p. 418). Essa observação enfatiza que, apesar das tentativas de estabelecer bases curriculares mais modernas e eficazes, as questões relacionadas à formação dos docentes continuam sendo um desafio significativo para o sistema educacional.

Amorim e Gomes (2020) reconhecem a importância tanto da formação inicial quanto da continuada dos professores, destacando que docentes bem preparados têm mais chance de sucesso em sala de aula. Essa preparação é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, alinhada com as diretrizes da BNCC, do CRMG e com as necessidades específicas das turmas. Dessa forma, a formação contínua não só permite que os professores aprimorem suas competências pedagógicas, mas também garante que eles possam aplicar métodos de ensino mais eficazes e ajustados à realidade de seus alunos.

Complementando essa perspectiva, Freitas (2023) também reforça a ideia de que a formação docente é um aspecto crucial para a qualidade do ensino. Ele argumenta que esse aprimoramento deve ocorrer desde a formação inicial e ser complementado por ações que assegurem uma contínua atualização dos profissionais. Nesse contexto, Schmitz (2009, p. 20) acrescenta que “quem se forma em qualquer disciplina em qualquer estabelecimento de ensino tem a obrigação de procurar sempre se aperfeiçoar. Hoje em dia, graças à internet, existe uma grande variedade de cursos gratuitos para todas as necessidades e interesses pessoais.” Essa perspectiva sublinha a responsabilidade contínua do docente em buscar aperfeiçoamento profissional, aproveitando as ferramentas disponíveis para enriquecer sua prática pedagógica.

Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019) ainda destacam a necessidade de uma formação docente atualizada, uma vez que a abordagem comunicativa não é amplamente utilizada por muitos professores. Nesse contexto, Krashen (1987, apud Fernandes; Felicetti; Szezecinski, 2019, p. 72) afirma que “um ambiente favorável à comunicação e amparado nas reais necessidades dos alunos leva a um ensino eficaz de línguas. [...] não há uma estratégia única e definitiva”. A ideia de que não há uma abordagem única, mas a necessidade de um ensino flexível e adaptado às circunstâncias e necessidades dos alunos, reflete a importância de uma formação que capacite os docentes a lidar com as variadas realidades de suas turmas.

Professores que se mantêm atualizados têm mais chances de engajar seus alunos, pois podem utilizar estratégias mais modernas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Fernandes, Felicetti e Szezecinski (2019) enfatizam que a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para garantir que os docentes estejam sempre preparados para adotar novas abordagens. A oferta de formações continuadas, alinhadas às mudanças pedagógicas e às necessidades do contexto educacional, é, portanto, essencial.

Nesse sentido, é imprescindível que o poder público assegure uma oferta permanente de formação continuada para os professores, garantindo que estes possam continuar a exercer sua profissão de maneira qualificada e atualizada. Como afirmam Cox e De Assis-Peterson (2002, p. 3) “Não estamos investidas de poder para aumentar o número de aulas de LE na grade curricular do ensino fundamental e médio, para diminuir o número de alunos nas turmas e para prover as escolas da infraestrutura mínima necessária a uma prática pedagógica consequente, mas estamos investidas de poder para colaborar na transformação do perfil do professor”. Portanto, a atualização constante dos docentes se torna um fator determinante para o sucesso do ensino de línguas.

Cox e De Assis-Peterson (2002) apresentam que

No cenário de malogro da educação pública, destinada aos filhos das populações empobrecidas, professores e aluno sentem-se sozinhos, abandonados na empreitada para ensinar/aprender inglês. Os inúmeros estudos que revelam a ineficiência do ensino de inglês na escola pública não têm produzido respostas responsáveis, ou seja, atitudes responsivas da parte de instituições governamentais em nível federal, estadual e municipal, na definição de metas e projetos consequentes, em regime de parceria com universidades. Pelo contrário, como assevera Gasparini (2005, p. 170), o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências. Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista. (Cox; De Assis-Peterson, 2002, p. 12).

Essas reflexões são pertinentes quando analisamos a realidade da escola em estudo, que enfrenta desafios como a escassez de aulas semanais e turmas numerosas e heterogêneas. Nesse contexto, a necessidade de formação docente contínua e atualização pedagógica se torna ainda mais evidente. A formação inicial e continuada dos professores é essencial para garantir que eles possam enfrentar os desafios do ensino de Língua Inglesa de forma eficaz, mesmo em um cenário com recursos limitados.

Os pontos apresentados por Cox e De Assis-Peterson (2002), assim como as reflexões de outros autores sobre métodos de ensino de línguas e estratégias pedagógicas, oferecem *insights* valiosos para a elaboração do Plano de Ação no caso de gestão. Tais considerações podem servir como orientações para as professoras da escola em estudo, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas em sala de aula e para um engajamento mais eficaz dos alunos no processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

3.1.2 Gestão pedagógica para o ensino de línguas

Esta subseção busca destacar tópicos relacionados à gestão pedagógica que podem apoiar a implementação do ensino de Língua Inglesa conforme as diretrizes da BNCC.

A atual versão da BNCC para o ensino fundamental, publicada em 2017, orienta que o ensino de Língua Inglesa seja abordado como uma língua franca (LF). Santana e Kupske (2020) explicam que esse conceito valoriza o uso prático do inglês para a comunicação em diferentes contextos globais, com ênfase em sua função como ferramenta de interação intercultural. Nesse sentido, Jane Helen Gomes Lima e Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo (2021) complementam que essa abordagem dispensa a necessidade de aderir estritamente a uma norma padrão da língua, focando mais em sua utilidade no cotidiano.

Anteriormente, o ensino da Língua Inglesa era orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, em que o inglês “era tratado em seu *status* de língua estrangeira. Desse *status* deriva a compreensão de que o objetivo do ensino está mais voltado ao código do que à função social da língua enquanto modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo.” (Lima; Dellagnelo, 2021, p. 1). A mudança de perspectiva, de língua estrangeira para língua franca, exige que os docentes aprofundem seu entendimento no entendimento desses conceitos e suas implicações pedagógicas.

Lima e Dellagnelo (2021, p. 3) destacam “que formações devem ser organizadas de modo a auxiliar os professores a tornarem-se conscientes de suas práticas e das teorias que as embasam, entrecruzando conceitos cotidianos e científicos.” Esse movimento visa uma prática mais reflexiva dos profissionais, de modo que possam adaptar suas metodologias ao novo paradigma da língua franca.

Para que essa orientação seja efetivamente implementada, a gestão educacional desempenha um papel central. Heloísa Lück (2009, p. 26) sugere que a gestão escolar seja organizada “em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação.” Uma gestão bem estruturada e alinhada às diretrizes da BNCC

pode fortalecer o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, preparando-os para um mundo globalizado.

Além disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) destacam que

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. [...] Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2005, p. 293).

A articulação entre a gestão e a prática docente é, portanto, um fator-chave para uma educação mais inclusiva e alinhada aos objetivos da BNCC. Uma gestão eficaz não apenas organiza e planeja os recursos, mas também facilita a colaboração entre os diversos atores da escola, garantindo que as ações sejam direcionadas ao alcance dos objetivos educacionais.

No campo do ensino de línguas, a Teoria Sociocultural de base vygotskiana oferece uma base teórica relevante. Lima e Dellagnelo (2021, p. 1) afirmam que “é na participação em atividades socialmente organizadas que transformações e desenvolvimentos das funções mentais ocorrem.” Esse conceito está diretamente relacionado à ideia de que a aprendizagem é medida socialmente, enfatizando a importância da interação e da colaboração para o desenvolvimento de competências, especialmente em uma língua estrangeira.

A gestão democrática na escola, nesse contexto, assume um papel pedagógico fundamental ao criar um ambiente colaborativo, no qual todos os funcionários, não apenas os professores, possam contribuir para a educação estudantil. Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 295) afirmam que “não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual.” Essa perspectiva amplia o conceito de educação, reconhecendo que a contribuição de todos os membros da comunidade escolar é essencial para a construção de um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo.

Santos (2020, p. 24) reforça que “é necessário que as escolas públicas de ensino fundamental invistam no processo de aprendizagem como um todo, pois se deve conhecer, de forma primordial, as estruturas, significados e interpretações em Língua Portuguesa para que se construam conceitos no idioma Inglês.” Santos (2020) sugere, assim, um trabalho colaborativo entre os professores de diferentes línguas, com o objetivo de enriquecer o currículo e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Essa integração entre os docentes de idiomas pode criar oportunidades para abordagens mais contextuais e interdisciplinares, facilitando a construção de conhecimento tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Além disso, essa colaboração pode estender-se a outros conteúdos curriculares, permitindo um aprendizado mais profundo e conectado às realidades linguísticas e culturais dos alunos. Dessa forma, o trabalho conjunto entre professores de diferentes disciplinas não só favorece a compreensão dos conteúdos de maneira mais ampla, mas também promove a aplicação prática e contextualizada do aprendizado das línguas, contribuindo para um ensino mais dinâmico e inclusivo.

3.1.2.1 Elementos intramuros e extramuros

Algumas situações vivenciadas pela escola em estudo têm dificultado a implementação satisfatória da BNCC. Questões como a falta fornecimento, por parte da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais (SRE/MG), de um calendário prévio para o planejamento da aplicação das avaliações externas, a falta de formação continuada para os professores, a sobrecarga de projetos simultâneos, o contato limitado entre professores da mesma área, além da mudança na abordagem do ensino do inglês, que passou de Língua Estrangeira, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Língua Franca, de acordo com a BNCC, são elementos intramuros e extramuros que impactam diretamente esse processo.

Conforme mencionado anteriormente, as avaliações externas ocorreram em grande quantidade ao longo de 2024. Em março, por exemplo, cinco dias de aulas foram dedicados a essas avaliações; em junho, quatro dias; em agosto e setembro, dois dias cada; em novembro, quatro dias; e em dezembro, um dia. Devido a essas datas, docentes de Língua Inglesa, Arte, Educação Física ou Ensino Religioso, disciplinas com menor carga horária semanal, ficaram impossibilitados de ministrar aulas em algumas turmas, dependendo do dia da semana. Esse cenário contribui para a interrupção do planejamento pedagógico e o comprometimento do tempo destinado ao ensino dessas disciplinas.

No que diz respeito ao projeto Agrupamento Temporário Intermitente, o documento intitulado Agrupamento Temporário como estratégia de intervenção pedagógica (Minas Gerais, 2023c) estabelece que

É de responsabilidade do Especialista da Educação Básica – EEB garantir e planejar com o professor regente, que o grupo de estudantes do

Agrupamento Temporário Intermitente não sejam prejudicados ao estarem no atendimento, e não percam atividades avaliativas ou a introdução de novos objetos de conhecimento. (Minas Gerais, 2023c, p. 7-8).

No entanto, essa questão representa uma dificuldade adicional para os professores, que enfrentam o desafio de garantir a continuidade do conteúdo curricular para os alunos que presentes em sala, sem prejudicar aqueles que participam do Agrupamento Temporário Intermitente. Visto que os docentes precisam seguir os conteúdos da BNCC e o planejamento do currículo, o que resulta na continuidade das aulas dos professores regentes, os alunos do Agrupamento Temporário Intermitente acabam perdendo partes importantes do conteúdo, que serão cobradas posteriormente nas avaliações internas.

Para tentar minimizar esse impacto, foi implementado um horário rotativo para as aulas dos alunos do projeto. No entanto, ao saírem para as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, acabam ficando ausentes das aulas dos professores regentes, que devem seguir os planos de curso. Isso dificulta a adaptação das atividades, tornando desafiador evitar que os alunos ausentes sejam prejudicados.

Além disso, há uma preocupação com as avaliações. Os alunos do Agrupamento Temporário Intermitente serão avaliados com base no conteúdo dado em sala pelos professores regentes, mesmo sem ter participado integralmente das aulas, o que pode comprometer seu desempenho nas avaliações.

Embora o projeto seja uma iniciativa importante e positiva, sua execução parece estar gerando dificuldades para alguns alunos. Em determinadas situações, esses estudantes acabam solicitando aos professores regentes que informem aos docentes do Agrupamento Temporário Intermitente sobre sua ausência nas aulas, caso sejam procurados. Esse comportamento reflete a dificuldade em conciliar as exigências do currículo com a implementação do projeto, sugerindo um possível impacto no acompanhamento das atividades e conteúdos programados.

Além desse projeto do Agrupamento Temporário Intermitente, a escola também participa de iniciativas vinculadas à Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), que exigem que os professores trabalhem temas específicos com os alunos, visando facilitar a assimilação dos conteúdos.

Paralelamente, o Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA) demanda a atenção especial dos docentes, que devem abordar competências não contempladas nos Planos de Estudo Tutorado (PET's), materiais desenvolvidos e disponibilizados pela SEE/MG durante o período de ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19.

Adicionalmente, os professores e as supervisoras são responsáveis por realizar registros das atividades em *drives* compartilhados e preencher planilhas com as informações solicitadas, o que acrescenta funções administrativas às suas já sobrecarregadas demandas pedagógicas.

Em uma das avaliações externas, a avaliação contínua de aprendizagem, os alunos devem elaborar uma redação, cuja correção fica a cargo dos professores de Língua Portuguesa. Essa atividade, que exige tempo e dedicação, soma-se às demais responsabilidades docentes, frequentemente em um contexto em que muitos desses profissionais lecionam em mais de uma instituição, aumentando consideravelmente sua carga de trabalho.

Ademais, todos os professores são responsáveis pelo lançamento dos gabaritos de cada uma das avaliações externas aplicadas na escola, o que adiciona mais uma tarefa administrativa às suas atribuições pedagógicas.

Um aspecto importante a ser destacado é que muitos docentes da escola atuam também em outras instituições, o que exige uma organização de horários que permite o acúmulo de cargos. Como consequência, torna-se difícil para esses profissionais, especialmente os do mesmo componente curricular, reunirem-se na escola para compartilhar ideias durante os dias de trabalho. Em algumas ocasiões, até mesmo as reuniões pedagógicas são prejudicadas, caso coincidam com os horários de atuação em outras instituições, o que foi uma situação recorrente em 2024.

Por fim, a mudança na abordagem do ensino de Língua Inglesa, que passou a ser considerada como uma Língua Franca segundo a BNCC, em contraste com a perspectiva de Língua Estrangeira dos PCNs, também representa um desafio para o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de formações adequadas para atualizar os professores sobre essa nova abordagem impacta diretamente implementação da BNCC em sala de aula, dificultando tanto a adaptação pedagógica quanto no desenvolvimento das habilidades previstas.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a metodologia utilizada tanto para o início da pesquisa quanto para a coleta de informações em campo, com o objetivo de contribuir para o caso de gestão apresentado.

No segundo capítulo, foram analisados dados da escola com o intuito de coletar evidências para o problema de pesquisa. Para isso, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico

(PPP) da escola, referente ao período de 2022-2024, que contém orientações sobre os procedimentos escolares. Também foram consultadas as planilhas de notas dos anos de 2021 e 2022, disponibilizadas via *Google Drive*, as quais permitiram uma análise do desempenho dos estudantes nos quatro bimestres desses anos.

Ainda assim, foram utilizados os documentos norteadores BNCC e CRMG, juntamente com os planos de curso da SEE/MG de 2021 e 2022, que fornecem diretrizes para os conteúdos curriculares em nível nacional e estadual, respectivamente. Esses documentos serviram como base para compreender as orientações oficiais e as práticas pedagógicas a serem seguidas na escola.

Quadro 7 - Fontes utilizadas para apresentar a situação problema descrita no Capítulo dois

Fonte de pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo de caso
Documentos (Atas, PPP, Pasta aluno e etc.) PPP da escola – 2022-2024 Planilha de notas da escola dos anos de 2021 e 2022 com acesso pelo <i>Google Drive</i>	O PPP apresenta os dados da escola em estudo e suas orientações para procedimentos escolares.	Fonte de dados necessários para a pesquisa.
Legislações BNCC CRMG Planos de Curso da SEE/MG de 2021 e 2022	A BNCC é o documento que traz as orientações para o ensino dos conteúdos escolares. O CRMG apresenta as orientações para as escolas da rede estadual de MG de cada conteúdo, juntamente com os planos de curso de Língua Inglesa.	Por ser um documento norteador, a BNCC é de suma importância. CRMG e planos de curso de Língua Inglesa são importantes por trazerem as orientações para as escolas da rede estadual.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2024).

No terceiro capítulo, o objetivo foi aprofundar nas características no caso de gestão apresentado e identificar elementos que possam contribuir para a elaboração de um Plano de Ação. O instrumento de pesquisa escolhido foi a entrevista, pois, conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 195) é “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse método se adequou à realidade do caso em estudo, considerando que poucas pessoas seriam entrevistadas sobre os tópicos de interesse analisados.

Dessa forma, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois, por meio da intervenção do pesquisador, foi possível gerar dados que contribuíram para a análise e compreensão do contexto em questão.

Quadro 8 - Proposta de instrumentos de pesquisa para produção de dados para o Capítulo três

Instrumento de pesquisa	Finalidade	Importância para o caso de gestão
Entrevista	O instrumento selecionado consta de perguntas feitas de acordo com as funções de cada um dos profissionais que atuam na instituição em análise.	Tal instrumento será mais interessante para o Caso de Gestão em estudo pelo fato da necessidade de abordar poucas pessoas para questionamentos sobre os tópicos em análise, dessa forma, a entrevista possibilitará fazer perguntas selecionadas aos participantes de acordo com as funções de cada um dos profissionais que atuam na instituição em análise de maneira mais direta ao assunto abordado no caso de gestão.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2024).

Para o trabalho de campo, foram selecionados quatro profissionais atuantes na escola em 2024 para as entrevistas: a gestora (G1); a segunda professora de Língua Inglesa (PLI1); duas supervisoras pedagógicas. A primeira supervisora, SP1, atendeu todas as turmas de oitavos e nonos anos no turno matutino, enquanto a segunda supervisora, SP2, atendeu as turmas do sétimo ano no turno matutino e as turmas do sexto ano no turno vespertino. Ambas as supervisoras trabalharam exclusivamente com as turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola.

Esses membros foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos no ensino da Língua Inglesa e na gestão do currículo na escola. A participação dessas profissionais foi fundamental para a análise do caso de gestão, uma vez que representavam atores-chave no processo de implementação e acompanhamento das práticas pedagógicas. As entrevistas com a gestora e as duas supervisoras foram fundamentais, pois elas acompanham de perto o trabalho das docentes de Língua Inglesa na escola. A entrevista com PLI1 também foi importante, pois essa profissional atua diretamente com os alunos, buscando aplicar as diretrizes da BNCC e do CRMG no ensino da Língua Inglesa.

Quadro 9 - Instrumentos de pesquisa e Atores pesquisados

Instrumento de pesquisa	Atores	Justificativa para a escolha desses atores
--------------------------------	---------------	---

Entrevista	Duas supervisoras e a diretora	Pelo fato de acompanharem mais de perto a atuação das docentes da disciplina de Língua Inglesa.
Entrevista	Uma professora	Pelo fato de ser uma das profissionais a atuar diretamente com os alunos na tentativa de aplicar as orientações sugeridas pela BNCC e pelo CRMG.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (2024).

Após conversa informal com as profissionais selecionadas para serem entrevistadas, realizada dentro da própria escola, foram agendados os dias e horários para a realização das entrevistas. Nesse momento, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias: uma para ser assinada¹² pelas participantes e outra para ser mantida com cada respondente. Foram realizadas quatro entrevistas individuais semiestruturadas, em um ambiente adequado dentro da escola, com o objetivo de levantar informações que contribuíssem para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE) da escola em estudo.

As entrevistas ocorreram na segunda quinzena de maio de 2024, com duração variável entre cinco e trinta minutos cada. Todas as entrevistas foram gravadas e as transcrições¹³ realizadas com o auxílio de programas específicos¹⁴, o que garantiu a precisão necessária para a análise dos dados posteriormente. Os roteiros das entrevistas estão disponibilizados nos apêndices A, B e C deste trabalho.

Após a coleta dos dados, foi elaborada uma metodologia para a análise das transcrições. Considerando as temáticas abordadas nas perguntas, os dados coletados foram organizados de forma a facilitar sua apresentação. Na próxima seção, foi realizada a análise desses dados, apoiada pelo referencial teórico da pesquisa, com o objetivo de examinar as questões levantadas e atingir os objetivos estabelecidos inicialmente.

3.3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E PERSPECTIVAS DE USO DA BNCC NA EEMAA

¹² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada respondente encontra-se arquivado com a pesquisadora. E assim permanecerá pelo período de 5 (cinco) anos.

¹³ As transcrições das entrevistas encontram-se em poder da pesquisadora em arquivo próprio.

¹⁴ Foram utilizados os programas Celeste e Take Blip ViraTexto para transcrição das entrevistas realizadas.

Nesta seção são apresentadas as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os profissionais selecionados da escola em estudo, com o objetivo de compreender suas perspectivas e práticas relacionadas ao tema investigado.

A primeira subseção é dedicada à caracterização dos participantes, destacando suas experiências profissionais na área da educação, formação acadêmica e tempo de atuação na escola, de modo a contextualizar suas contribuições para a pesquisa.

Na segunda subseção, foi realizada a análise dos dados coletados nas entrevistas. Para facilitar o entendimento e promover uma organização lógica, as perguntas e respostas foram agrupadas e apresentadas por temas principais, permitindo uma abordagem mais estruturada e focada nos aspectos centrais da investigação. A análise buscou identificar padrões, divergências e elementos significativos que possam enriquecer a compreensão do objeto de estudo.

3.3.1 Informações sobre os participantes

A presente seção foi organizada pensando em apresentar a descrição do perfil dos entrevistados que atuam na escola em análise.

A gestora entrevistada (G1) possui cerca de trinta anos de experiência na educação, dos quais vinte e dois anos foram dedicados à Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves. Ao longo dessa trajetória, a profissional exerceu diversas funções, incluindo professora dos anos iniciais, vice-diretora e, atualmente, gestora. Esse longo vínculo com a instituição sugere um possível relacionamento estreito com a comunidade escolar e um conhecimento profundo da dinâmica interna da escola, o que pode ser um diferencial para a gestão e implementação das diretrizes educacionais no cotidiano da escola.

A supervisora pedagógica 1 (SP1), por sua vez, tem aproximadamente quinze anos de experiência na função de supervisora, estando vinculada à escola há cerca de oito anos. Sua trajetória na instituição a capacita a compreender profundamente os desafios e as necessidades tanto dos alunos quanto dos docentes, além de contribuir de forma significativa para a implementação das políticas educacionais e para a gestão pedagógica da escola.

A outra supervisora pedagógica entrevistada (SP2) iniciou sua trajetória na educação há trinta anos como professora, possuindo formação em Letras. Embora tenha atuado por muitos anos em sala de aula, é a primeira vez que trabalha na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves, onde ocupa o cargo de supervisora, função que desempenha há sete anos. Essa transição de docente para supervisora proporciona uma perspectiva valiosa para a gestão

pedagógica, uma vez que SP2 pode articular práticas e teorias educacionais com uma visão mais abrangente e estratégica do processo de supervisão.

Por fim, a professora entrevistada (PLI1), trabalha na escola em estudo há oito anos. Com uma trajetória mais longa na educação, a profissional iniciou sua carreira em sua cidade natal, Muriaé. Ao longo de sua carreira, PLI1 tem se dedicado ao ensino da Língua Inglesa, buscando aplicar as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG. Ela busca adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos, levando em consideração os desafios específicos do contexto escolar.

3.3.2 Análise e apresentação dos dados

Para organizar e apresentar o *feedback* obtido no trabalho de campo de maneira mais clara e estruturada, as respostas das entrevistas realizadas foram categorizadas em temas específicos. Essa categorização permite uma análise mais focada e facilita a identificação de padrões e pontos-chaves nas opiniões e experiências dos entrevistados.

Ao abordar a implementação da BNCC no presente trabalho, percebe-se que, para que a BNCC (Brasil, 2018a) seja efetivamente implantada nas escolas, é necessário que o documento orientador seja apresentado e estudado de forma aprofundada. Essa base teórica é crucial para uma implementação eficaz e alinhada aos objetivos propostos pela política educacional. Partindo dessa constatação, foi realizada uma pergunta para investigar se houve cursos de formação continuada voltados para a implementação e o acompanhamento da BNCC, como forma de apoiar os docentes nesse processo.

A gestora G1 e a supervisora SP1 relataram que não participaram de nenhum curso específico sobre a BNCC, limitando-se ao estudo dos materiais disponibilizados sobre o tema. A G1 não especificou quais materiais utilizou, enquanto a SP1 detalhou que “vai lendo os materiais que são disponibilizados, costuma ler os materiais disponibilizados no site da educação.” (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024). Por outro lado, a supervisora SP2 mencionou ter realizado vários cursos no site da escola de formação, mas ressaltou que “falta uma formação mais aprofundada e direcionada”. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).

Embora exista o guia intitulado “BNCC na escola: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos” (Brasil, 2018b), que oferece “orientações para a revisão dos projetos pedagógicos (PPP ou PP) e orientações para a formação continuada na escola à luz dos novos currículos.” (Brasil, 2018b), não foi possível

afirmar se a equipe diretiva da escola teve acesso a esse documento, já que nenhuma das entrevistadas o mencionou. O guia foi desenvolvido com o apoio do MEC (Ministério da Educação), do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e do Movimento pela Base Nacional Comum, sendo um recurso possivelmente útil para as demandas relatadas.

Além disso, Santos (2020, p. 22) enfatiza que “os docentes devem estar preparados para encarar a diversidade das salas de aula e escolher a metodologia que mais condiz com o público escolar.” Essa preparação não se limita à seleção de estratégias metodológicas, mas requer também uma compreensão aprofundada dos contextos culturais e sociais em que o inglês é utilizado. Isso se alinha à nova perspectiva da BNCC, que reconhece a Língua Inglesa como uma ferramenta de comunicação global, demandando um preparo docente que vai além do conteúdo técnico.

Ao analisar as respostas da gestora e das supervisoras sobre a formação continuada para o acompanhamento e a implementação da BNCC, evidenciou-se a ausência de uma formação mais aprofundada e direcionada para que o trabalho pedagógico possa ser efetivamente desenvolvido na escola em estudo. Nesse contexto, Graça Regina Franco da Silva Reis e Rafael Marques Gonçalves (2020, p. 155) ressaltam que a “‘Capacitação’ é o ato ou efeito de capacitar, ou seja, dar capacidade de alguma coisa a alguém; nesse caso, o professor precisa ser capacitado.” Esse apontamento reforça a necessidade de uma formação apropriada e consistente, que habilite os profissionais da educação a implementar a BNCC de forma eficiente e alinhada aos objetivos propostos.

Contudo, a formação continuada não deve se restringir à BNCC. É essencial que sejam disponibilizadas formações específicas para cada componente curricular, considerando as particularidades e demandas de cada área. Como afirmam Reis e Gonçalves (2020, p. 155), “a formação de professores deveria estar pautada na ideia de que docentes são produtores de currículos,” uma vez que estão em contato direto com a realidade da sala de aula e têm o conhecimento prático das dinâmicas escolares. Essa visão posiciona os professores como agentes centrais no processo de implementação curricular, já que a adaptação e o sucesso de qualquer proposta dependem da conexão com as realidades vivenciadas no ambiente escolar.

Considerando a importância do aperfeiçoamento profissional para a prática docente, foi solicitado à professora PLI1 que compartilhasse informações sobre sua participação em cursos de formação continuada relacionados ao ensino de Língua Inglesa. Além de avaliar a qualidade dessas formações, pediu-se que a profissional detalhasse os temas abordados. Buscou-se também verificar se a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

(SEE/MG) já havia oferecido alguma formação específica voltada para a disciplina, com o objetivo de compreender o suporte institucional disponível para os professores da área.

Em resposta, a professora PLI1 relatou que

Atualmente não. Quando eu vim pra Juiz de Fora, a Secretaria de Educação oferecia na semana do professor vários cursos. Aqueles cursos que eles até emitiam algum certificado com horas durante a semana, quando ele era maior ou só naqueles dias que a gente fazia. E a temática era variada, ela trabalhava com coisas lúdicas, trabalhava com um universo de cores, objetos, animais, trabalhava muito com música, passava pra gente como trabalhar de uma forma lúdica com os meninos. E tinha, como que eles falam, um workshop que eles falam, que eles ofereciam, e era assim, sempre voltado pra um lado mais lúdico, tentando tirar o foco da gramática em si. [...] Já ofereceu, mas já tem de uns anos para cá, eu não tenho acompanhado isso, até porque eu acabei ficando sem tempo para poder olhar esse lado aí. Eu, quando vim para cá, eu fiz esses workshops que aconteciam, a Secretaria de Educação oferecia, e fora esses que eu fiz, eu também procurei, né, me aprimorar dentro do que eu ensino, que é o inglês. Eu fiz outros cursos na cultura inglesa, eu fiz até o TKT, que é um treinamento específico para professores, e depois disso eu também trabalhei até na universidade com a universalização e depois veio o concurso e eu tive que largar algumas coisas, então assim, deu uma viravolta e eu parei de acompanhar essas ofertas aí que a Secretaria de Educação faz. A não ser quando é alguma coisa online, aí eu acompanho em casa. (Professora de Língua Inglesa, entrevista concedida em maio de 2024).

Esse depoimento reforça a necessidade de políticas de formação continuada direcionadas às demandas específicas dos docentes de cada área, promovendo o alinhamento com os documentos normativos e considerando as realidades educacionais da rede estadual. Diante da ausência de formações específicas oferecidas pela Secretaria de Educação, a professora PLI1 demonstrou iniciativa ao buscar capacitações adicionais para aprimorar suas competências.

Entre os cursos realizados, a profissional PLI1 destacou o TKT (*Teaching Knowledge Test*), uma certificação internacional voltada para professores de Língua Inglesa, que ela concluiu em um curso de idiomas. Esse esforço individual reflete sua preocupação em se manter atualizada e apta a atender às exigências pedagógicas contemporâneas.

Essa postura está alinhada ao que Polidório (2014) defende, ao enfatizar que os docentes precisam investir em sua formação continuada para se adaptarem às novas metodologias e práticas de ensino. A busca por aperfeiçoamento é essencial para que os professores possam enfrentar os desafios impostos pelas mudanças curriculares, como a abordagem da Língua Inglesa enquanto Língua Franca proposta pela BNCC.

Apesar dessa importância, a rede estadual de ensino não tem oferecido as formações necessárias aos profissionais da educação. Rossato (2012) também destaca o valor da formação continuada em seu estudo, após analisar a atuação de três docentes, afirmando que

Para tanto, é de suma importância uma formação continuada por parte dos professores de língua inglesa, para que sejam capazes de atuar rumo a possíveis mudanças que venham a auxiliar na maneira de ensinar, formando educadores que pensam e agem a partir de uma nova abordagem de ensino, despertando nos educandos a motivação necessária para que a Língua Inglesa deixe de ser somente mais uma matéria dentro da grade curricular, integrando definitivamente ao cotidiano da sociedade brasileira. (Rossato, 2012, p. 597).

Esse ponto evidencia que, além de promover a atualização dos conhecimentos teóricos e práticos, a formação continuada deve permitir a troca de experiências e a análise crítica das realidades enfrentadas pelos educadores. Sem essas formações, os docentes acabam recorrendo a esforços individuais, muitas vezes sobrecarregados pelas demandas administrativas e pedagógicas, o que limita as possibilidades de um ensino mais inovador e eficaz.

Os documentos norteadores são fundamentais para orientar as práticas pedagógicas nas escolas, especialmente considerando sua publicação recente. A BNCC, publicada em 2017, junto ao CRMG, implementado em 2020, oferecem diretrizes que buscam uniformizar e qualificar o ensino no país.

No capítulo 2 deste trabalho, foi realizada uma análise detalhada das orientações presentes na BNCC para o ensino de Língua Inglesa, aplicáveis a todos os docentes das escolas brasileiras, e das diretrizes específicas do CRMG, destinadas aos professores da rede estadual de Minas Gerais.

Para aprofundar a compreensão sobre o impacto desses documentos na gestão pedagógica, as profissionais entrevistadas foram questionadas sobre como a gestão curricular é organizada e executada com base nas orientações da BNCC e do CRMG. A seguir, as respostas coletadas durante as entrevistas são apresentadas no quadro abaixo, possibilitando uma visão estruturada das práticas e percepções relatadas.

Quadro 10 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre a condução da gestão curricular fundamentada na BNCC e no CRMG

As supervisoras fazem um estudo mais aprofundado e eu acompanho bem de perto a implementação pelos professores nas aulas ministradas por eles. (Gestora G1, entrevista concedida em maio de 2024).
--

O Currículo de Minas, ele saiu um pouquinho depois da BNCC, ela foi homologada, e a partir desse momento o currículo é obrigatório, então a gente sempre repassa para os professores es a importância em segui-lo com afinco, pois é obrigatório, e a base dele é o currículo, é a BNCC. Então, seguindo, a gente não vai ter problemas, de sequência, de conteúdo nos anos escolares. (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024).

Dentro do que a gente tem, o limite, a gente principalmente no início do ano, apesar de que não entrei no início do ano, mas passa as informações para os professores, mostram para eles os acessos, a informação que eles podem ter, o plano de curso, porque quando a gente entra no, como é que a gente fala, site, tudo que a gente busca sobre a BNCC ou dentro do currículo de Minas Gerais, a gente tem um acesso muito grande. A gente tenta o quê? Passar para os professores essas informações, pelo que a outra supervisora, que está desde o início, vários anos aqui, passa, a gente entrega já praticamente o caminho, né, dos planos, das competências, tudo, né, porque se a gente buscar toda a informação, eu gosto de falar mesmo assim, porque tem muita informação, mas a gente tem que focar no que a gente vai poder realizar, porque não adianta a gente também colocar tudo e não poder realizar o que tá ali. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas realizadas. (2024).

No início dos anos de 2023 e 2024, a escola em análise realizou uma ação pedagógica significativa ao distribuir cópias impressas do plano de curso sugerido pelo CRMG para todos os professores, organizadas por componente curricular. Essa iniciativa, conduzida durante a reunião pedagógica, visava assegurar que os docentes tivessem acesso direto às orientações propostas pelo CRMG e pela BNCC, documentos que norteiam o trabalho pedagógico.

A partir das respostas fornecidas pela gestora e pelas supervisoras, observou-se que a responsabilidade pela implementação do currículo recai sobre os professores. Esses profissionais devem, além de aplicar as diretrizes no contexto escolar, estudar os materiais de apoio disponibilizados no site da Escola de Formação, que servem como suporte para o trabalho pedagógico e para o alinhamento às orientações curriculares.

Uma supervisora, em uma conversa informal, relatou que o acompanhamento do uso do currículo pelos professores pode ser realizado por meio do Diário Escolar Digital (DED). Nesse sistema, os docentes registram a frequência diária dos alunos e os conteúdos trabalhados, o que permite monitorar a adesão às orientações curriculares e avaliar a consistência das práticas pedagógicas com os documentos norteadores.

A experiência da escola reflete, em grande medida, as observações levantadas por Reis e Gonçalves (2020), que defendem que

Ao longo das muitas pesquisas com os cotidianos escolares que desenvolvemos, percebemos que as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re)vistas por meio de movimentação e das opções inscritas nas diferentes realidades que encontram. Afinal, são elas que permitem aos professores darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas. Assim, assentar o processo formativo numa Base, ou seja, na fixação de conhecimentos e currículos impostos, é, para nós, assumir a ideia de que os pontos de vista

são únicos. [...] Professores se apropriam de diferentes métodos, técnicas e opções teórico-metodológicas distintas, ou englobam diferentes vertentes, sem romperem com as raízes, e também encontram e tecem opções criando outros currículos cotidianamente. (Reis; Gonçalves, 2020, p. 171-172).

Esses argumentos reforçam a ideia de que o trabalho curricular precisa ser contextualizado, ajustando-se às necessidades e desafios específicos de cada realidade escolar (Reis e Gonçalves, 2020).

Para entender como essas questões são abordadas na escola em estudo, a equipe diretiva foi questionada sobre as estratégias que consideram mais adequadas para a implementação e avaliação do uso do currículo pelos professores. As respostas obtidas foram apresentadas no quadro a seguir, oferecendo uma visão detalhada das práticas e percepções sobre a gestão curricular no contexto escolar.

Quadro 11 - Pergunta realizada à equipe diretiva sobre as estratégias que consideram possíveis para a implementação e a avaliação do uso do currículo pelos professores

Primeiro, discussão, né, com os professores e eles estarem o tempo todo adequando de acordo com a realidade da escola, com a realidade de cada turma e, ao mesmo tempo, estarmos avaliando o tempo todo como está sendo o retorno pelos alunos sobre os temas que são definidos pelo currículo. (Gestora G1, entrevista concedida em maio de 2024).

Geralmente aqui na escola, [...] nós fazemos reuniões no início do ano. E nessas reuniões, os professores da área, né, por área, têm a oportunidade de conversarem entre eles, para se planejarem e essa verificação, se algum professor não conseguiu dar conta do currículo de Minas no ano que ele trabalhou. Então, seria o ideal, né, que ele desse conta, mas pode acontecer de não dar conta dependendo, né, pois depende muito de cada turma, né, do seguimento de cada turma. Então, mas esse momento é importante pra gente fazer essa revisão. (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024).

Por isso a importância dessas estratégias tem que ser o quê? Discutida mais, tem que ser mais visualizada, porque o professor às vezes não tem muito tempo de abrir o site para ler, para consultar esse currículo, essa base nacional comum curricular. O nome é muito bonito, mas acontece às vezes, você já viu quantas páginas ele tem. Então, a gente tem que fazer o quê? Eu acho que a gente podia trabalhar mais o ... fazer um... vou dizer, um resumo, né? Acho que a gente nem usa mais essa palavra resumo, né? O que que seria mais importante? Mas o que que seria mais importante? Acho que tinha que partir também do professor também. Por isso que as estratégias seriam mais reuniões, mostrar o que o professor poderia implementar nas suas aulas para melhorar, principalmente, o professor, às vezes, reclama, mas o aluno não sabe nada, não sei o quê, não sei o quê, porque vem, principalmente, vem falando da pandemia. Ah, mas a pandemia já aconteceu, já alguns... Foi no final de... Terminou, voltamos no final de 2021, né? Mas está refletindo ainda. Porque teve crianças, jovens que mais precisaram, em 2020 e 2021, serem trabalhados, estando com defasagem hoje. Então, eu acho que o professor tinha que ser mais... olhar um pouquinho mais nisso aí e o professor também tem que olhar mais essa questão do currículo, né? É como eu falei, não adianta querer dar muita coisa se o aluno não vai reter. Acho que é isso. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas realizadas. (2024).

As respostas da equipe diretiva mostram-se alinhadas com as críticas de Reis e Gonçalves (2020) sobre a obrigatoriedade de seguir uma Base curricular fixa, que, segundo Reis e Gonçalves (2020), não atende plenamente às diversas realidade vividas pelos professores.

A gestora G1 reforça a importância de que os professores adaptem o currículo à realidade específica de cada turma na escola em análise. A supervisora SP1 acrescenta que é essencial que os professores se reúnam com seus pares do mesmo componente curricular para discutir se o conteúdo previsto no currículo foi efetivamente abordado ou se precisa de ajustes.

Por sua vez, a supervisora SP2 destaca que sobrecarregar os alunos com uma quantidade excessiva de conteúdo não é eficaz se os estudantes não conseguirem assimilar o que foi ensinado, reforçando, assim, a necessidade de adaptações conforme a realidade de cada turma.

Nas falas das três entrevistadas, observa-se uma concordância quanto à necessidade de que os professores realizem adaptações curriculares sempre que necessário, visando atender melhor às particularidades de cada contexto escolar.

A supervisora SP2, ao comentar sobre as estratégias para facilitar a implementação do currículo, destacou a importância de promover mais reuniões pedagógicas. Além disso, sugeriu a criação de resumos simplificados dos documentos norteadores, como a BNCC, que apresentam um grande volume de informações. Essa proposta tem como objetivo tornar os conteúdos mais acessíveis aos professores, facilitando sua utilização no planejamento e na prática pedagógica.

Entretanto, a SP2 não especificou quem seria o profissional responsável pela elaboração desse material. Vale ressaltar que a tarefa de resumir documentos norteadores exige um profissional que conheça profundamente tanto as orientações curriculares quanto a realidade da escola. Essa experiência é essencial para garantir que o resumo preserve a integridade das informações e seja adequado ao contexto escolar em questão.

Essa perspectiva está alinhada com as reflexões de Reis e Gonçalves (2020), que ressaltam a importância de momentos de reflexão coletiva, nos quais os professores podem adaptar o currículo às especificidades de suas realidades escolares. A prática de revisão e adequação curricular também é apoiada por Rossato (2012, p. 591), que, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), destaca que “encontramos recomendações e sugestões e não uma coleção de leis, uma vez que, adaptações poderão ser feitas conforme a necessidade local de cada região.”

A pesquisa de campo buscou entender como a gestora e as supervisoras promovem o diálogo com professores, pais e alunos sobre a importância da BNCC. Essa interação é essencial para consolidar o entendimento e o apoio de todos os envolvidos no processo educacional. Os resultados das respostas obtidas foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 12 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre como promovem o diálogo entre a equipe gestora, os professores, os pais e os alunos a respeito da importância da BNCC

Com os professores, constantemente, né. A gente dialoga no dia a dia, independente de termos reuniões marcadas. E as supervisoras também, elas sempre estão com os professores discutindo, ou quando elas chamam, ou o professor mesmo, né? Buscam esse contato. A gente não faz uma reunião específica para discutir a BNCC, mas os responsáveis estão sempre dentro da escola, para qualquer dúvida, sugestão, para que a gente oriente eles a respeito do currículo. (Gestora G1, entrevista concedida em maio de 2024).

No início do ano a gente sempre faz isso, mas com os professores. Com os pais, geralmente a gente informa, né, que seguimos a BNCC, o Currículo de Minas, mas nada aprofundado, né, mesmo a título de informação. (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024).

Entre os professores, equipe gestora, acho que sim, mas envolvendo já pais e alunos, eu acho que não tem esse tipo de diálogo não. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas realizadas. (2024).

A equipe diretiva reconhece que o diálogo sobre a importância da BNCC é realizado apenas com os professores, deixando de incluir pais e alunos nesse processo.

Ao abordar a aplicação prática da BNCC, é inevitável que surjam desafios no ambiente escolar. Para compreender melhor essas dificuldades, as profissionais da equipe diretiva, gestora e supervisoras, foram questionadas sobre os principais obstáculos percebem no processo de implementação do currículo. As respostas das entrevistadas foram organizadas no quadro a seguir, permitindo uma análise mais estruturadas dos problemas enfrentados.

Quadro 13 - Pergunta realizada à equipe diretiva sobre as dificuldades encontradas na implementação do currículo

Olha, eu assim, ainda não tive conhecimento de professor que tenha dificuldade em aplicar. Toda equipe aqui é... ela é... ela é assim... segue, né? Segue o currículo e são mesmo... poderia chamar de entrave na parte, é, assim, na parte do aluno de ter dificuldade de estar entendendo aquele conteúdo, mas tem todo um trabalho feito aí pra que, pra que esse conhecimento chegue a esse aluno. (Gestora G1, entrevista concedida em maio de 2024).

Dificuldades. Às vezes, as dificuldades do aluno, né, tem turmas que realmente tem um pouquinho mais de dificuldade em seguir o conteúdo, né. Então, às vezes, o professor tem que ficar retornando no conteúdo anterior e pode ser que no final do ano ele não consiga concluir o currículo que foi proposto para aquele ano de escolaridade. E, dessa forma, uma turma ou outra pode ser que esteja em níveis diferentes. Vamos colocar assim. (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024).

A falta de tempo do professor, a falta de tempo de... acho que temos poucas reuniões assim, toda a equipe escolar, conversa, áreas dentro da escola, acho que tem que ser mais conversado, tipo assim,

<p>as áreas de linguagem, as áreas de humanas. Acho que a escola tinha que trabalhar mais juntas, porque tá tudo interligado. Acho que falta isso, acho que é muito... cada um, sabe, por si. E a gente está vivenciando, todos os mesmos problemas, todas as mesmas dificuldades e as mesmas soluções, mas ninguém se une. Acho que a maior dificuldade é colocar tudo isso junto. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas realizadas. (2024).

As respostas obtidas indicaram que fatores externos aos professores, responsáveis pela execução do currículo, são os principais obstáculos à sua implementação eficaz. Entre as dificuldades mencionadas, destacam-se as limitações dos alunos, a falta de tempo dos professores e o número reduzido de reuniões. O domínio dos saberes sistematizados exige tempo e investimento, recursos que, aparentemente, são escassos no ambiente escolar, especialmente para os professores. Esse ponto foi ressaltado pela SP2, que identificou esses fatores como obstáculos significativos para colocar o currículo em prática.

Diante dessas dificuldades, a equipe gestora foi novamente questionada sobre possíveis caminhos para superar esses entraves. As respostas obtidas foram apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 14 - Pergunta feita à equipe diretiva sobre quais caminhos sugeririam para superar os entraves à implementação do currículo

<p>Eu acho muito válido, a recuperação paralela, a recuperação bimestral, o reforço escolar. E é isso, o professor tá mais próximo ali, conhecendo bem a turma e os professores aqui na escola, como a grande maioria de sexto ao nono são efetivos, na verdade um só que não é, então acho que isso facilita muito, porque tem uma continuidade, conhece bem os alunos, acompanha eles aí ano a ano. Acho que isso proporciona, assim, um grande avanço. (Gestora G1, entrevista concedida em maio de 2024).</p>

<p>Essas dificuldades dos alunos, a gente vem trabalhando, né, em reuniões de pais, em reuniões individuais com os alunos, mas nós dependemos das famílias para que isso seja solucionado e nem sempre é solucionado. Então, e sempre essa troca dos professores entre eles, por área, se conseguiram ou não, o que pode ser feito, né, o que não foi trabalhado, que deve ser trabalhado no ano seguinte, essa troca é importante. (Supervisora SP1, entrevista concedida em maio de 2024).</p>
--

<p>Mais reuniões, mais diálogo. Acho que tem que ter mais parcerias dentro da escola. (Supervisora SP2, entrevista concedida em maio de 2024).</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições das entrevistas realizadas. (2024).

A equipe gestora demonstrou uma preocupação em buscar soluções que assegurem a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o cumprimento das orientações curriculares. A sugestão da supervisora SP2, de realizar mais reuniões, destaca a limitação de tempo, que tem dificultado a criação de momentos de diálogo, especialmente entre os docentes que atuam no mesmo componente curricular. Como já ressaltado pelas supervisoras, essas oportunidades

de troca entre os professores são essenciais para a melhoria do ensino e para o alinhamento das práticas pedagógicas.

As estratégias mencionadas pela gestora G1 estão documentadas no Regimento Escolar 2022 (EEMAA, 2022c), sendo voltadas especificamente para a recuperação da aprendizagem dos alunos. A implementação dessas estratégias é de responsabilidade dos professores, conforme orientações estabelecidas pela gestão escolar.

Considerando que o foco desse trabalho foi analisar os desafios da implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves e propor estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos, em conformidade com essas diretrizes, foram realizadas perguntas a professora PLI1 para entender melhor sua perspectiva sobre a aplicação do currículo e as dificuldades enfrentadas.

A professora PLI1 foi questionada sobre a viabilidade de cumprir o Currículo de Língua Inglesa conforme proposto pela BNCC e pelo CRMG. Em sua resposta, a profissional explicou que “tem que adaptar o que vai trabalhar dentro do que pedem, no currículo comum, sempre tentando buscar o que a turma acompanha naquele momento. Segue o currículo, mas sem preocupação de começar e terminar o que é proposto.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024).

Quanto ao conhecimento sobre os documentos norteadores, a professora revelou que “não se lembra do CRMG. Que sua preocupação sempre foi a BNCC, que já acha bem completa, que trabalha mais habilidades e não tanto o conteúdo. (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Esse depoimento sugere uma lacuna no domínio do CRMG por parte dos docentes, o que indica a necessidade de um maior estudo e compreensão desse documento. Assim, garantir que os professores estejam mais familiarizados com o CRMG pode facilitar sua aplicação prática e contribuir para uma implementação mais alinhada com as diretrizes curriculares estabelecidas.

Ao ser questionada sobre as estratégias utilizadas no ensino de Língua Inglesa, a professora PLI1 mencionou o uso de “atividades em grupo sobre conhecimento de mundo, questão de culturas diferentes. Trabalho em grupo. Sala de vídeo, vídeos interativos com essa questão cultural. Atividade para expor na escola, trabalhos. Sala de informática para jogos.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Essas práticas refletem a aplicação da aprendizagem colaborativa, conceito defendido por Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2011, p. 108), “A aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento.” Essa

abordagem enfatiza a interação entre os alunos, permitindo a troca de ideias e experiências enquanto constroem seu aprendizado.

No entanto, a professora PLI1 também relatou desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem. Um dos maiores obstáculos que ela apontou foi “o despreparo muito grande dos alunos”, além da limitação do tempo disponível para as aulas, destacando “Que duas aulas é muito pouco para conseguir passar para os alunos o que precisamos desenvolver.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Esse desafio está diretamente relacionado à carga horária insuficiente para o ensino de Língua Inglesa, uma questão amplamente discutida por Schmitz (2009), que observa que, em muitas escolas públicas, a carga horária frequentemente não é satisfatória. Além disso, as dificuldades mencionadas por PLI1 são corroboradas por Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliarini Cox (2007), que destacam os desafios enfrentados pelas escolas públicas no ensino de inglês, como o despreparo dos alunos, a falta de recursos e a carga horária reduzida, fatores que dificultam o desenvolvimento efetivo das competências linguísticas.

O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. [...] Na escola de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, têm turmas homogêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infraestrutura adequada (do quadro branco a computadores e biblioteca), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. [...] Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta. (De Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 10).

As autoras De Assis-Peterson e Cox (2007), em sua pesquisa, descrevem realidades similares em muitas escolas públicas, caracterizadas por turmas heterogêneas, salas de aula superlotadas e uma carga horária reduzida para o ensino da língua estrangeira. Essas condições impactam diretamente a capacidade dos professores de expor alunos de forma eficaz ao aprendizado da Língua Inglesa.

A escola em estudo enfrenta desafios significativos relacionados à escassez de recursos materiais. Os computadores disponíveis frequentemente apresentam problemas de funcionamento, comprometendo o uso de tecnologias em atividades pedagógicas. Essa

difficuldade é agravada pelo acesso limitado à Internet, restringindo ainda mais as possibilidades de integração de ferramentas digitais no ensino.

Além disso, os quadros brancos da instituição possuem qualidade inadequada, ficando manchados após o uso, o que dificulta a visualização e prejudica o andamento das aulas, impactando diretamente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Outro problema identificado é a limitação do acervo da biblioteca. Embora a instituição possua uma coleção de livros, não há exemplares paradidáticos em inglês, além de o número de dicionários inglês-português ser insuficiente para atender a uma turma inteira. Essa carência restringe ainda mais as possibilidades de aprendizagem e o acesso a materiais de apoio para os alunos.

Esses obstáculos refletem a realidade de muitas escolas públicas, em que a falta de infraestrutura e materiais adequados limita a implementação de abordagens mais amplas e diversificadas no ensino de Língua Inglesa.

Quanto à avaliação do progresso dos alunos e às estratégias utilizadas para a avaliação, a professora PLI1, adota uma abordagem flexível na avaliação do progresso dos alunos, a docente afirmou que “a avaliação não é só uma avaliação formativa, mas também é construída a cada aula, a cada comportamento diferente que o aluno mostra dentro de sala.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). A cada aula e a cada comportamento dos alunos, a professora ajusta suas observações e estratégias.

De acordo com o Regimento Escolar 2022 (EEMAA, 2022c) da instituição, são permitidas diferentes formas de avaliação, sendo que a única exigência formal é uma prova bimestral de doze pontos para todos os componentes curriculares. Essa flexibilidade nas formas de avaliação permite que a professora acompanhe o progresso dos alunos de maneira mais ampla, considerando aspectos comportamentais e sociais, além dos conhecimentos acadêmicos.

Em relação ao planejamento e alinhamento de suas aulas com as diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Inglesa, a professora PLI1 relatou que “olha no livro didático o que é oferecido. Antes levava atividade para os alunos, dentro do que era proposto para ser trabalhado. Às vezes tem conteúdos ou habilidades que os alunos não conseguem desenvolver. Ou leva alguma atividade extra.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024).

Esse processo contínuo de adaptação reflete a necessidade de os professores ajustarem suas práticas pedagógicas às condições reais de suas escolas, como já apontado por Maria Inês

Pagliariini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2002), que destacam que a teoria muitas vezes não se alinha com a realidade do cotidiano escolar.

Há um profundo descompasso entre a teoria e a prática. A disciplina Prática de Ensino pressupõe contextos ideais para o ensino de línguas (poucos alunos e infraestrutura adequada à semelhança dos contextos das escolas de línguas) e é insuficiente, pois é dada no último ano. É um arremedo de prática, uma prática “camuflada”. (Cox; De Assis-Peterson, 2002, p. 11).

Essa formação, no entanto, é insuficiente, por ocorrer no último ano do curso, os alunos de licenciatura enfrentam uma realidade distorcida, “uma prática camuflada” (Cox e De Assis-Peterson, 2002, p. 11). Quando eu estava na faculdade, as aulas experimentais eram, como Cox e De Assis-Peterson (2002) afirmam, pois não ofereciam situações que realmente pudessem contribuir com a realidade de uma sala de aula. Essa crítica evidenciou como a formação inicial nem sempre prepara os futuros docentes para as condições desafiadoras que enfrentarão em suas escolas.

Ao refletir sobre a vivência da professora PLI1, foi possível perceber que o cenário em que a profissional está inserida também não é o ideal. As condições que a docente enfrenta em sua prática, como turmas grandes, falta de recursos e infraestrutura inadequada, são distantes daquilo que seria necessário para implementar de maneira plena o que é proposto na teoria. Isso reforça a ideia de que a realidade do professor de Língua Inglesa em escolas públicas muitas vezes exige uma adaptação constante de suas estratégias pedagógicas, pois o ambiente escolar, com suas limitações, não oferece o suporte necessário para a aplicação efetiva das metodologias que seriam ideais, como as ensinadas na universidade. A adaptação se torna, então uma necessidade para que o ensino seja realizado dentro das possibilidades concretas de cada contexto escolar.

Dentre os desafios percebidos pela professora PLI1 ao planejar suas aulas de Língua Inglesa, conforme as diretrizes da BNCC, a profissional destacou que “é um desafio manter a disciplina. Colocar esse conteúdo todo dentro de duas aulas semanais tem sido um desafio. E o fato de nem todos os pais poderem dar suporte.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Assim como a supervisora SP1, a professora PLI1 reconheceu a importância do acompanhamento familiar no processo de aprendizagem, uma necessidade que, no contexto em que trabalha, não é atendida de maneira plena.

Para superar esses desafios, a professora PLI1 descreveu que “explica mais de uma vez. Faz com os alunos, vai lendo com eles. Desenvolve a atividade no tempo real junto com eles, levando eles no raciocínio que precisa.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio

de 2024). Essas práticas demonstraram que por meio de estratégias que buscam garantir que os alunos compreendam os conteúdos de forma eficaz, há um esforço contínuo da professora para superar as limitações de tempo e recursos, promovendo a aprendizagem, mesmo diante das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

A professora PLI1 também mencionou que não utiliza um método específico para o ensino de Língua Inglesa em sala de aula, o que reflete a flexibilidade necessária diante das condições concretas da escola. Essa busca constante por alternativas e a adaptação constante à realidade da sala de aula é corroborada por Fernanda Landucci Ortale, Solange Aparecida Cavalcante Ferri e Marcos Airam Ribeiro e Silva (2021), que afirmam que

A busca pelo melhor método também é documentada por Allwright (1991) em *The Death of method*. O autor analisa o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujo objetivo foi verificar o melhor método de ensino de línguas. Os resultados do relatório foram inconclusivos, pois constataram que um mesmo método poderia levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso. Como consequências, as pesquisas posteriores reforçaram a importância do papel e das ações do professor e, mais tarde, da qualidade da interação em sala de aula. (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 180).

Conforme apontado pelos autores Ortale, Ferri e Silva (2021), o fato de a professora PLI1 não utilizar nenhum método específico de ensino não implica, necessariamente, que haja comprometimento no ensino e na aprendizagem dos conteúdos. Isso ocorre porque, como destaca o autor Hilário Inácio Bohn (2009)

Aprender uma língua é um processo linguístico e, como tal, a linguagem deve ser o centro de atenção dele mesmo e do aluno. O papel do professor é de mediador, provedor de tarefas e criador de ambientes de trabalho em que o aluno pode se aproximar dessa maneira nova de significar, de compreensão e produção de palavras que cultivam um novo eu, expressam uma nova subjetividade, criam novos pertencimentos, sem abandonar os previamente estabelecidos. [...] Então, *soberano* deve ser o professor, a professora, juntamente com os seus alunos, na construção de ecologias propícias para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos que permitem a expressão desses novos 'eus' que se fazem nas salas de aula de línguas estrangeiras. (Bohn, 2009, p. 177).

A partir das respostas fornecidas pela professora PLI1, observou-se uma clara preocupação com a aprendizagem dos estudantes, mesmo na ausência de um método específico. Embora, não adote uma abordagem tradicionalmente fixada, a professora empenha-se em criar um ambiente propício à aprendizagem, buscando formas diversificadas de engajamento.

Como prática motivadora, a professora PLI1 mencionou que “às vezes coloca antes um vídeo sobre o assunto para motivá-los a ver o conteúdo. Mas que a maior motivação tem sido a sala de vídeo e a sala de informática.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Essa estratégia demonstra o uso de recursos tecnológicos e multimídia, que auxiliam no engajamento dos alunos, criando uma abordagem mais dinâmica, interativa e personalizada para os diferentes perfis de estudantes.

Além disso, a professora ressaltou o apoio e os recursos oferecidos pela equipe gestora da escola. Para a profissional, um aspecto fundamental é “a questão de socialização, já que o currículo é uma coisa viva. A escola oferece passeios. E que a escola oferece a possibilidade de estar trabalhando com o aluno de forma interativa, seja em vídeo, seja na sala de informática ou com data show.” (Professora PLI1, entrevista concedida em maio de 2024). Essa dinâmica reflete o compromisso da escola em fornecer diferentes formas de interação e aprendizado, aproveitando as tecnologias disponíveis, destacando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa e colaborativa.

Dentre os pontos observados no capítulo três e a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, destaca-se a mudança de perspectiva no ensino de Língua Inglesa. Antes considerada uma Língua Estrangeira, a disciplina passou a ser abordada como Língua Franca, o que trouxe transformações profundas nas práticas pedagógicas. Essa mudança exige que os docentes atualizem suas metodologias para atender às novas demandas. No entanto, essa atualização tem sido prejudicada pela ausência de formações continuadas e específicas sobre a implementação da BNCC e, em particular, sobre o ensino da Língua Inglesa. A falta de capacitação direcionada limita o acesso dos professores às ferramentas pedagógicas necessárias para lidar com essa nova perspectiva de ensino.

Ademais, foi observado que a escola em estudo tem enfrentado impactos significativos no processo de ensino e no cumprimento do currículo, decorrentes de fatores tanto internos quanto externos. Entre esses fatores, destacam-se a falta de um calendário prévio por parte da SRE/MG para o planejamento das avaliações externas, o elevado número de avaliações externas aplicadas em horário de aula. Esses fatores comprometem a continuidade do ensino, dificultando o cumprimento do currículo e sobrecarregando os docentes.

Outro ponto crítico observado foi a sobrecarga de projetos simultâneos, que impacta diretamente a rotina escolar. Muitos professores precisam conciliar as exigências de diferentes iniciativas, como o Agrupamento Temporário Intermitente, que retira alguns alunos de sala de aula para o estudo de Matemática e Língua Portuguesa. Essa dinâmica fragmenta o tempo

dedicado às disciplinas, gerando desafios adicionais para o planejamento pedagógico e a efetivação do ensino.

Uma iniciativa que também demanda atenção é o projeto da GIDE, que estabelece ações a serem realizadas pelos docentes, que, por sua vez, devem registrar as atividades realizadas em sala e enviá-las às supervisoras, permitindo para que as profissionais atualizem as planilhas com os dados solicitados. Essas tarefas adicionais acabam impactando o tempo e a disposição dos professores, reduzindo suas capacidades de se dedicarem integralmente ao ensino propriamente dito.

Ainda, o número elevado de avaliações externas aplicadas em horário de aula gera um impacto considerável na continuidade do trabalho pedagógico. Além de aplicarem essas avaliações, os professores são responsáveis pelo lançamento dos gabaritos, o que aumenta a carga de trabalho. No caso dos professores de Língua Portuguesa, a correção das redações realizada pelos alunos na avaliação contínua de aprendizagem adiciona mais uma responsabilidade à rotina já sobrecarregada.

Por fim, o acúmulo de cargos e a escassez de reuniões específicas entre os docentes do mesmo componente curricular configuram-se como obstáculos significativos para a criação de momentos de encontro entre os pares. A necessidade de os docentes assumirem múltiplos cargos contribui para a falta de tempo necessário ao trabalho colaborativo, resultando na promoção rara de reuniões produtivas.

A ausência desses espaços de troca entre os docentes dificulta a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da BNCC e aos desafios do ensino de Língua Inglesa. Essa lacuna compromete o alinhamento pedagógico entre os profissionais da mesma área, prejudicando a troca de experiência e a construção de estratégias comuns que atendam de maneira eficaz às necessidades dos alunos.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: CONTRIBUINDO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES

A presente pesquisa buscou investigar os desafios enfrentados pelas docentes da E. E. Maria Auxiliadora Alves na implementação da BNCC no ensino de Língua Inglesa, bem como estratégias para sistematizar essa abordagem com foco no desenvolvimento de propostas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

No segundo capítulo, abordou-se as diretrizes da BNCC e do CRMG para o ensino de Língua Inglesa em âmbito nacional e estadual, respectivamente. Além disso, foram apresentados dados da escola e os procedimentos adotados pelas professoras para aplicar esses documentos orientadores.

O terceiro capítulo aprofundou o estudo do caso de gestão, apresentando os parâmetros existentes para o ensino de Língua Inglesa e reflexões sobre a importância da gestão pedagógica no ensino de línguas. O estudo evidenciou a presença de fatores internos e externos que impactam significativamente a aplicação das diretrizes dos documentos orientadores BNCC e CRMG na escola em estudo.

Após análise dos dados da pesquisa de campo e dos desafios encontrados pelas docentes, para facilitar a visualização da proposta a ser feita no PAE, foi feito o quadro dezesseis para apresentar os principais dados encontrados e as ações a serem desenvolvidas.

Quadro 15 - Dados da pesquisa e ações propositivas

	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Ausência de formação adequada sobre a BNCC	Sugestão de estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC
2	Falta de formação continuada específica	Sugestão à SRE/MG para ofertar minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC e troca de experiências nas reuniões pedagógicas
3	Escassez de discussões sobre a prática pedagógica	Propor momentos nas reuniões pedagógicas para encontro entre os pares; registro das reuniões em atas
4	Falta de planejamento de um calendário para aplicação das avaliações externas e realização projetos no turno de aula	Sugerir junto à SRE/MG que haja um calendário prévio para realização das avaliações externas de maneira a evitar que sejam aplicadas em horário de aula e que os projetos sejam no contraturno

5	Dificuldades dos alunos	Desenvolver uma proposta de grupo de estudo entre os alunos; metodologias ativas; atividades interdisciplinares; estratégias de motivação.
6	Número reduzido de aulas semanais; falta de recursos e infraestruturas adequados	Aquisição de recursos e infraestruturas adequados que possibilitem a implementação de práticas inovadoras

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante dos dados encontrados, na próxima seção serão abordadas as propostas de intervenção para cada situação com a finalidade de cumprir o objetivo específico de propor estratégias que possam favorecer uma aprendizagem significativa dos alunos, em conformidade com os documentos orientadores BNCC e CRMG.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para a implementação do PAE, as propostas de intervenção foram organizadas com base na metodologia 5W2H, uma abordagem que utiliza um conjunto de perguntas que auxilia na criação de planos de ação detalhados. Segundo Marcelo Nakagawa (2014, p. 1) “quando algo deve ser implantado, entram em cena as seguintes definições”, apresentadas em forma de perguntas: What? (O quê?), Why? (Por que?), Where? (Onde?), When? (Quando?), Who? (Quem?), How? (Como?) e How much? (Quanto custa?).

Essa metodologia visa estruturar as intervenções de forma clara e objetiva, facilitando tanto o planejamento quanto o acompanhamento das ações propostas, assegurando que todos os aspectos do plano sejam cuidadosamente analisados e executados. O detalhamento do PAE é apresentado na seção seguinte.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

Com base nas análises realizadas e no estudo teórico desenvolvido, o PAE foi organizado com o objetivo de minimizar os entraves existentes na escola para a implementação da BNCC no ensino de Língua Inglesa. Assim, as ações propostas são direcionadas aos principais envolvidos nesse processo: professores, alunos e equipe diretiva.

4.2.1 Primeira ação proposta – Sugestão de estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC

A implementação da BNCC no ensino de Língua Inglesa tem enfrentado desafios, entre os quais se destaca a falta de uma formação adequada tanto para a equipe diretiva quanto para os professores. Para superar essa dificuldade, é essencial promover uma articulação pedagógica mais estruturada, com foco no aprofundamento dos objetivos e diretrizes da BNCC, buscando alinhar as práticas docentes ao que ela preconiza. Nesse contexto, as reuniões pedagógicas obrigatórias previstas para os dias escolares de julho e dezembro de 2025, conduzidas pelas supervisoras, apresentam-se como uma oportunidade estratégica para avançar nessa direção.

Recomenda-se que essas reuniões contemplem momentos de estudos dirigidos e discussões aprofundadas sobre a estrutura e os objetivos da BNCC. Segundo Rogério Joaquim Santana (2023)

No Estudo Dirigido os objetivos podem variar muito, mas algumas metas fazem parte da estrutura padrão dessa técnica, entre elas a de habituar o aluno a realizar uma leitura interativa de textos, exercitar o aluno a assinalar as dúvidas e formular questões objetivas para sanar essas dúvidas, mobilizar seus conhecimentos prévios e os adquiridos durante a atividade para resolver problemas, dar a oportunidade do aluno expressar suas dúvidas no grupo ou contribuir para sanar as eventuais dúvidas e dificuldades de outros estudantes e por fim oportunizar a socialização do indivíduo por meio do conhecimento adquirido. (Santana, 2023, p. 92).

Além disso, tais encontros devem priorizar o compartilhamento de práticas pedagógicas entre os professores, promovendo uma troca enriquecedora de experiências. Essa abordagem colaborativa fortalece o ensino de todas as disciplinas, incluindo Língua Inglesa. Gabriela Cristina de Oliveira e Elaine Regina Cassoli (2020, p. 54) destacam que “a reflexão sobre a prática se estabelece a partir do compartilhamento do conhecimento tanto com outros professores quanto com os alunos.” Assim, a combinação de momentos de estudo dirigido e de troca de experiências revela-se necessária para a efetividade da implementação da BNCC.

Para otimizar esses encontros, sugere-se que as atividades ocupem aproximadamente duas horas durante cada um dos dias escolares de julho e dezembro, assegurando tempo suficiente para discussões produtivas. Uma estratégia prática seria a seleção, pelas supervisoras, de um texto base retirado da BNCC, com destaque para as competências gerais

e específicas de cada disciplina. Esse material serviria como ponto de partida para reflexões individuais e discussões colaborativas.

Os professores seriam inicialmente convidados a ler o texto e refletir sobre como integrar as competências gerais e específicas no ensino de suas disciplinas, considerando desafios do contexto escolar, como a falta de recursos tecnológicos ou o número reduzido de aulas semanais, especialmente no caso de Língua Inglesa.

Em um segundo momento, os docentes seriam organizados em grupos por área de conhecimento para analisar as competências relacionadas às suas disciplinas e discutir estratégias práticas para aplicá-las em sala de aula. Durante essas discussões, os professores poderiam compartilhar experiências bem-sucedidas, explorar formas de contextualizar as atividades à realidade dos alunos, identificar possíveis barreiras e propor soluções viáveis. Após essas discussões em grupo, as ideias desenvolvidas seriam apresentadas a todos os participantes, enquanto as supervisoras registrariam as sugestões em um documento ou drive compartilhado, criando um banco de ideias acessível a todos os professores e incentivando o uso coletivo das estratégias elaboradas.

Para consolidar esse trabalho, sugere-se que as ideias discutidas em grupo sejam aplicadas em sala de aula pelos professores, permitindo a experimentação prática das estratégias propostas. Posteriormente, um momento em uma reunião pedagógica seria dedicado ao diagnóstico coletivo dessa aplicação, com o objetivo de avaliar os resultados, identificar desafios e ajustar as práticas, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem alinhado aos princípios da BNCC.

Além disso, é importante que outros temas relevantes sejam abordados ao longo das reuniões pedagógicas de módulo dois durante o ano letivo, como avaliação formativa, desenvolvimento de competências gerais e específicas, estratégias para contextualizar os conteúdos à realidade dos alunos e reflexões críticas, como o questionamento “a culpa é de quem?” A abordagem desses temas, conduzida pelas supervisoras, contribuirá para fortalecer a integração entre os profissionais, promovendo um ambiente de ensino mais crítico, reflexivo e alinhado às diretrizes da BNCC.

Quadro 16 - Ação propositiva 1 – Estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC

What? (O quê?)	Ausência de formação adequada sobre a BNCC; Estudos dirigidos entre os docentes voltados para o entendimento e o aprofundamento da estrutura e dos objetivos da BNCC
----------------	--

Why? (Por que?)	O domínio das diretrizes da BNCC são importantes para um melhor desempenho dos professores
Where? (Onde?)	No local em que ocorrer as reuniões pedagógicas obrigatórias na escola
When? (Quando?)	Utilização de duas horas de cada dia escolar de julho e dezembro de 2025 para todos os docentes; outros temas de formações nas reuniões pedagógicas de módulo dois para toda a equipe.
Who? (Quem?)	Supervisoras e todos os docentes
How? (Como?)	Discussões, estudo dirigido em grupo para aprofundamento da BNCC
How much? (Quanto custa?)	Apenas impressão de material na própria escola, caso necessário; a ação está prevista na atividade laboral dos envolvidos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Superar os entraves na implementação da BNCC no ensino de Língua Inglesa requer esforços coletivos e um planejamento pedagógico estratégico que valorize a troca de experiências e reflexões colaborativas. Essas ações permitem alinhar a prática docente aos princípios da BNCC, promovendo um ensino mais contextualizado, inclusivo e eficaz.

Para os professores, o trabalho colaborativo favorece a construção de soluções criativas para a superação dos desafios do contexto escolar, além de ampliar o repertório pedagógico por meio do compartilhamento de práticas e ideias. Essa abordagem estimula um ambiente de aprendizado constante e fortalece a confiança dos docentes na aplicação das diretrizes curriculares.

Para os alunos, as estratégias colaborativas entre os professores se refletem em aulas mais dinâmicas e conectadas às suas realidades e interesses. Essa prática valoriza o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, comunicação e trabalho em equipe, garantindo uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Com isso, os estudantes têm maiores possibilidades de sucesso acadêmico e social, tornando-se protagonistas de seu próprio aprendizado.

Dessa forma, ao implementar práticas pedagógicas planejadas e colaborativas, os desafios da implementação da BNCC podem ser transformados em oportunidades para fortalecer a educação de forma integral, gerando benefícios para toda a comunidade escolar.

4.2.2 Segunda ação proposta – Minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC e troca de experiências nas reuniões pedagógicas

Dentre as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Língua Inglesa, destaca-se a falta de formação continuada específica, voltada para a atualização dos professores. Essa lacuna ressalta a necessidade de iniciativas que promovam a capacitação docentes e os apoiem na implementação das diretrizes da BNCC de forma eficaz e contextualizada.

Nesse contexto, visando o aprofundamento contínuo dos professores, recomenda-se que a SRE/MG desenvolva minicursos online assíncronos direcionados aos professores de Língua Inglesa. Esses minicursos poderiam incluir vídeos, atividades de escuta e leitura, além de módulos voltados para a aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias educacionais.

Segundo Lilian Bacich e José Moran (2018, p. 41), “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Com isso, os módulos devem apresentar conteúdos práticos e contextualizados, alinhados aos princípios da BNCC, garantindo sua aplicabilidade à realidade dos professores e ao cotidiano escolar.

O formato flexível desses minicursos permitirá que os professores avancem de forma autônoma, respeitando seus ritmos individuais e suas disponibilidades. Essa abordagem possibilita a conciliação entre o aprendizado e a carga de trabalho, promovendo uma atualização eficaz sem comprometer as responsabilidades diárias dos docentes. Além disso, a oferta contínua ao longo do ano letivo, acompanhada de materiais de consulta e apoio, proporcionará um suporte consistente, fortalecendo as práticas pedagógicas e incentivando o desenvolvimento profissional.

De acordo com Oliveira e Cassoli (2020)

Sabe-se que quanto melhor for o domínio do professor a respeito das abordagens e métodos contidos nos materiais didáticos, produzidos ou não por ele, e quanto mais reflexão sobre a sua abordagem de ensinar, maior será a probabilidade do aluno estar apto para a aquisição da língua estrangeira estudada, no caso dessa pesquisa, o inglês. (Oliveira; Cassoli, 2020, p. 42).

Essa perspectiva reforça a importância de investir na formação docente como estratégia para aprimorar a prática pedagógica e os resultados da aprendizagem. Ademais, conforme os docentes forem concluindo os minicursos, sugere-se que, durante as reuniões pedagógicas do módulo dois, sejam promovidos momentos de compartilhamento de experiências e aprendizados entre eles, fortalecendo o trabalho colaborativo e a troca de boas práticas.

Quadro 17 - Ação propositiva 2 – Minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC

What? (O quê?)	Falta de formação continuada específica; sugestão à SRE/MG para criar minicursos assíncronos de práticas de ensino de Língua Inglesa integradas com a BNCC; troca de experiências nas reuniões pedagógicas
Why? (Por que?)	Há necessidade de que os professores mantenham-se atualizados e motivados
Where? (Onde?)	Plataforma online; reuniões pedagógicas
When? (Quando?)	Ao longo do ano letivo de forma online; em reuniões pedagógicas troca de experiências
Who? (Quem?)	SRE/MG e supervisoras, professores
How? (Como?)	Entrega de materiais para estudo; módulos online
How much? (Quanto custa?)	Custos para a SRE/MG com a oferta dos minicursos online

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas ações contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, ampliando seu repertório pedagógico e fortalecendo a confiança na aplicação de estratégias inovadoras e alinhadas às diretrizes da BNCC. Como resultado, os professores se tornam mais motivados e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, o que reforça seu compromisso com uma prática pedagógica de qualidade.

Para os alunos, esses esforços se traduzem em um ensino mais dinâmico e contextualizado, que valoriza suas necessidades, interesses e realidade. Afetando a qualidade do ensino que receberão.

4.2.3 Terceira ação proposta – Proposição de pautas para momentos específicos de compartilhamento das experiências de ensino nas reuniões pedagógicas e de registro das reuniões em atas

Embora as reuniões pedagógicas sejam realizadas na escola em estudo, verificou-se que há poucos momentos dedicados ao compartilhamento de experiências entre os professores. Além disso, a ausência de registro formal das decisões tomadas durante esses encontros dificulta a continuidade e o acompanhamento das ações discutidas. As observações realizadas neste trabalho, juntamente com as entrevistas conduzidas, evidenciaram a

necessidade de um planejamento mais estruturado e colaborativo no ensino de Língua Inglesa, com maior foco na aplicação prática das orientações curriculares.

Diante desse cenário, com o objetivo de dar continuidade ao estudo dirigido e à atualização da formação docente, sugere-se a inclusão de momentos específicos nas reuniões pedagógicas para o planejamento conjunto entre os professores de todas as disciplinas. Essas reuniões devem ser organizadas com pautas previamente definidas, priorizando discussões práticas sobre estratégias pedagógicas, abordagens metodológicas e o alinhamento dos conteúdos às realidades dos alunos bem como às competências previstas pela BNCC.

Esse planejamento colaborativo possibilitará que os docentes transformem as diretrizes teóricas em práticas concretas, adaptadas ao contexto das salas de aula, promovendo uma reflexão coletiva que favoreça a melhoria contínua do ensino.

Para potencializar a gestão pedagógica, recomenda-se à equipe diretiva a formalização das reuniões por meio de atas detalhadas, que registrem as pautas discutidas, as decisões tomadas e as soluções propostas. O compartilhamento dessas atas, seja em formato digital ou físico, por meio de plataformas acessíveis aos docentes, garantirá que professores ausentes, devido a coincidências de horário ou acúmulo de cargos, tenham acesso ao conteúdo discutido. Esse registro também facilitará o acompanhamento das metas traçadas e das práticas implementadas ao longo do ano letivo, promovendo maior consistência no desenvolvimento pedagógico.

Quadro 18 - Ação propositiva 3 – Proposição de pautas para momentos específicos de compartilhamento das experiências de ensino nas reuniões pedagógicas e de registro das reuniões em atas

What? (O quê?)	Escassez de discussões sobre a prática pedagógica; propor pautas para momentos específicos de compartilhamento das experiências de ensino nas reuniões pedagógicas; manter registro das reuniões em atas
Why? (Por que?)	Há carência de discussões entre os pares sobre suas práticas laborais
Where? (Onde?)	Na escola
When? (Quando?)	Reuniões pedagógicas ao longo do ano
Who? (Quem?)	Equipe diretiva, especialistas, professores
How? (Como?)	Apresentação pelas especialistas para guiar momentos entre os pares
How much? (Quanto custa?)	A ação está prevista na atividade laboral dos envolvidos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A implementação de um planejamento colaborativo estruturado, que envolva ativamente professores, supervisores e a equipe diretiva, associado à formalização das propostas discutidas entre os pares nas reuniões pedagógicas por meio de registros detalhados, apresenta-se como uma solução viável para superar lacunas identificadas no ensino de Língua Inglesa na escola em estudo.

Para os professores, esses momentos de troca e reflexão coletiva proporcionam a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais alinhadas às orientações curriculares e às necessidades específicas de cada turma, fortalecendo sua prática profissional, promovendo o desenvolvimento contínuo, valorizando as contribuições e experiências de todos os envolvidos no processo educativo.

Por sua vez, os alunos se beneficiarão de um ensino mais consistente e contextualizado, fundamentado em metodologias e abordagens pedagógicas cuidadosamente planejadas. Esse alinhamento entre teoria e prática contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo e eficiente, favorecendo o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

Portanto, a adoção dessas medidas não apenas fortalece a gestão pedagógica, mas também promove uma cultura de colaboração e inovação que impacta positivamente tanto os docentes quanto os discentes, resultando em avanços concretos na qualidade do ensino.

4.2.4 Quarta ação proposta – Criação de grupos de apoio e tutoria entre os alunos no contraturno; estratégias de motivação; utilização de metodologias ativas e atividades interdisciplinares

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos, propõe-se a criação de grupos de apoio colaborativo e tutoria entre os estudantes no contraturno, com foco na revisão de conteúdos e na resolução de dúvidas. Esses grupos poderiam ser conduzidos por estudantes com bom desempenho em determinados conteúdos, promovendo uma troca de conhecimento entre pares. Essa abordagem não apenas reforça a autonomia e o protagonismo dos estudantes, mas também fortalece a interação social e estimula a confiança dos alunos em suas próprias capacidades, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo.

Para complementar essas ações, sugere-se que os professores adotem metodologias ativas, conforme indicado na ação propositiva 2. Essas metodologias permitem conectar os conteúdos curriculares a situações práticas do cotidiano, tornando o aprendizado mais

relevante. Uma estratégia eficaz seria a implementação de projetos interdisciplinares que integrem a Língua Inglesa com outras disciplinas, promovendo uma aprendizagem significativa. Esses projetos podem ser planejados e aprimorados coletivamente durante os momentos de discussão sugeridos na terceira ação propositiva, incentivando a colaboração entre os pares e potencializando os resultados pedagógicos.

Além disso, é fundamental que a escola desenvolva ações que valorizem as conquistas dos alunos e incentivem sua participação. Premiações simbólicas, mostras de trabalhos ou apresentações temáticas podem servir como estímulos para o engajamento. Atividades culturais, por sua vez, podem envolver os estudantes de maneira lúdica, enquanto reforçam a aprendizagem do idioma de forma dinâmica e atrativa.

Quadro 19 - Ação propositiva 4 – Criação de grupos de apoio e tutoria entre os alunos no contraturno; estratégias de motivação; utilização de metodologias ativas e atividades interdisciplinares

What? (O quê?)	Dificuldades dos alunos; desenvolver uma proposta de criação de grupos de apoio e tutoria entre os alunos no contraturno; estratégias de motivação; utilização de metodologias ativas; atividades interdisciplinares
Why? (Por que?)	Para mitigar as dificuldades de aprendizagem os estudantes ao longo do ano letivo
Where? (Onde?)	Nas salas de aula da escola
When? (Quando?)	Ao longo do ano letivo no turno e no contraturno
Who? (Quem?)	SRE/MG, especialistas, professores
How? (Como?)	Em sala de aula, os professores abordarão metodologias ativas e estratégias de motivação; atividades interdisciplinares; alunos que se destacam podem se tornar monitores e auxiliar em grupos de apoio no contraturno
How much? (Quanto custa?)	A ação está prevista na atividade laboral dos envolvidos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas ações, combinando grupos de apoio, aliados a metodologias ativas, atividades interdisciplinares e estímulos à motivação, buscam enfrentar as dificuldades de aprendizagem de forma integral. Ao promover um ensino colaborativo e conectado à realidade dos alunos, a escola poderá proporcionar tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

4.2.5 Quinta ação proposta – Aplicação das avaliações em sábados letivos, dos projetos em contraturno e elaboração, em conjunto pela SRE/MG e pelas escolas, de um calendário prévio detalhado com datas de todas as avaliações externas e projetos no contraturno

A falta de planejamento e divulgação prévia de um calendário específico para as avaliações externas tem impactado diretamente o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e comprometido a continuidade das aulas ao longo do ano letivo. Essa ausência de organização resulta na aplicação de um número elevado de avaliações externas, o que intensifica os prejuízos para o ensino.

De acordo com o levantamento realizado neste estudo, em 2024, dezesseis dias letivos foram destinados à aplicação dessas avaliações. Considerando que a disciplina de Língua Inglesa dispõe de apenas oitenta aulas anuais, isso representa a perda de quase um quarto das aulas, prejudicando significativamente o cumprimento do currículo e a aprendizagem dos alunos.

Para mitigar esse impacto, sugere-se à SRE/MG que reavalie o formato e o cronograma das avaliações externas. Uma alternativa seria agendar essas avaliações para sábados letivos, minimizando a interrupção das aulas regulares e garantindo que os dias letivos sejam integralmente dedicados ao desenvolvimento dos conteúdos escolares.

Além das avaliações externas, o projeto Agrupamento Temporário Intermitente, realizado durante o horário de aula, apresenta desafios adicionais. Os alunos que participam desse projeto perdem aulas regulares e, posteriormente, são cobrados sobre conteúdos ministrados em sua ausência, o que compromete sua compreensão e desempenho. Para evitar esses prejuízos, propõe-se que o projeto seja realizado no contraturno, assegurando que os alunos tenham acesso tanto ao reforço quanto às aulas regulares. Essa medida está alinhada ao que foi abordado na ação propositiva 4, visando não agravar ainda mais as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, recomenda-se que a SRE/MG e as escolas elaborem, em conjunto, um calendário detalhado com as datas previstas para essas atividades. Esse calendário, a ser divulgado no início de cada ano letivo, possibilitará às escolas organizar um cronograma anual eficiente. Dessa forma, a equipe diretiva poderia articular um planejamento estratégico, enquanto os professores ajustariam seus planos de ensino, considerando os dias destinados a avaliações e projetos, garantindo maior fluidez ao processo pedagógico.

Quadro 20 - Ação propositiva 5 – Aplicação das avaliações em sábados letivos, dos projetos em contraturno e elaboração, em conjunto pela SRE/MG e pelas escolas, de um calendário prévio detalhado com datas de todas as avaliações externas e projetos no contraturno

What? (O quê?)	Falta de planejamento de um calendário para aplicação das avaliações externas; número elevado de avaliações externas nos horários de aula; sugerir junto à SRE/MG aplicação das avaliações de forma online e dos projetos em contraturno; solicitar à SRE/MG que forneça as datas de todas as avaliações previamente
Why? (Por que?)	Número elevado de avaliações e a saída de alunos para projetos tem impactado no desenvolvimento dos conteúdos curriculares e interrompido a continuidade das aulas
Where? (Onde?)	Nas salas de aula da escola (se for em sábados letivos) ou na casa do estudante de forma online
When? (Quando?)	Sábados letivos ou online
Who? (Quem?)	Equipe diretiva, especialistas, professores
How? (Como?)	A aplicação das avaliações externas em sábados letivos ou de forma online; projetos no contraturno.
How much? (Quanto custa?)	Para SRE/MG custos já previstos com os profissionais do Agrupamento Temporário Intermitente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com essas ações, busca-se minimizar os impactos das avaliações externas e dos projetos sobre o ensino regular, preservando a continuidade e a qualidade das aulas. A maior previsibilidade proporcionada por um planejamento alinhado entre a SRE/MG, a equipe diretiva, as especialistas e os professores permitirão a construção de um ambiente de ensino mais equilibrado e organizado. Isso poderá contribuir para a diminuição da sobrecarga tanto para os alunos quanto para os professores, promovendo um ambiente de aprendizado mais equilibrado entre avaliação e aprendizagem, além de reduzir as interrupções imprevistas.

4.2.6 Sexta ação proposta – Número reduzido de aulas semanais, oferta de recursos e infraestruturas adequados

O corpo docente enfrenta uma série de desafios que comprometem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Para superar essas dificuldades, é fundamental que os professores tenham acesso a ferramentas e apoio adequados no ambiente de trabalho.

Dentre as algumas das dificuldades enfrentadas estão a baixa motivação dos docentes da rede estadual e o número reduzido de aulas semanais dedicados à Língua Inglesa.

No caso da Língua Inglesa, a limitação de apenas duas aulas semanais desafia a abordagem aprofundada dos conteúdos curriculares. Para enfrentar essa restrição, recomenda-se a adoção da Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBL), uma metodologia ativa destacada na ação propositiva 2, que prioriza a aplicação prática e contextualizada da língua. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de competências essenciais por meio de atividades significativas, conectadas aos tópicos mais relevantes do currículo. Com foco em tarefas autênticas, o TBL pode maximizar o aproveitamento do tempo disponível, promovendo um aprendizado mais efetivo e engajador.

Além disso, é importante que a infraestrutura escolar seja ajustada para atender às demandas contemporâneas de ensino. As salas de aula devem ser equipadas com quadros brancos de qualidade, permitindo que os professores apresentem os conteúdos de forma clara e eficiente. Para complementar a prática pedagógica, destaca-se a necessidade de uma sala de informática devidamente equipada, com máquinas suficientes para atender a toda a turma, além de uma conexão de internet de alta qualidade e estabilidade, capaz de suportar múltiplos acessos simultâneos.

Essas melhorias estruturais não apenas viabilizam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, mas também integram recursos digitais à metodologia de Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBL), tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Essa abordagem tem o potencial de contribuir para o aumento da motivação tanto dos professores quanto dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais engajador e alinhado às necessidades educacionais atuais.

Para potencializar o impacto dessas mudanças, é fundamental que a gestão pedagógica priorize o desenvolvimento profissional dos docentes. Conforme apontado nas ações propositivas 1 e 2, é necessário oferecer momentos destinados a estudos dirigidos e formações continuadas específicas. Essas formações devem promover uma integração efetiva entre teoria e prática, com foco em metodologias ativas e no uso de tecnologias educacionais. Dessa forma, será possível alinhar as práticas pedagógicas às competências previstas na BNCC, contribuindo significativamente para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

Quadro 21 - Ação propositiva 6 – Número reduzido de aulas semanais, oferta de recursos e infraestruturas adequados

What? (O quê?)	Número reduzido de aulas semanais; recursos e infraestruturas adequados
Why? (Por que?)	Há necessidade de que os professores mantenham-se motivados; tempo restrito para cumprir o plano de curso proposto pela BNCC e pelo CRMG
Where? (Onde?)	Na escola
When? (Quando?)	Ao longo do ano letivo
Who? (Quem?)	SEE/MG
How? (Como?)	Oferta de recursos e infraestruturas adequados
How much? (Quanto custa?)	Custos para a escola com a aquisição de máquinas para sala de informática, com internet para a escola e de quadros brancos de qualidade com a verba destinada para suprimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas ações podem contribuir para a motivação dos docentes, valorizando seu papel e promovendo um ambiente de trabalho mais produtivo e estimulante. O investimento no aprimoramento profissional dos professores não apenas fortalece a qualidade do ensino, mas também incentiva uma abordagem pedagógica mais inovadora e alinhada às demandas atuais.

Ao transformar os desafios impostos pelo tempo reduzido em sala de aula e pela limitação de recursos em oportunidades para a otimizar do aprendizado, é possível construir práticas pedagógicas mais eficazes. Essa abordagem, além de atender às necessidades dos alunos, reflete a realidade da escola, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Inglesa ganhou relevância ao longo do tempo, culminando na obrigatoriedade de sua oferta nas escolas brasileiras. Atualmente, documentos norteadores como a BNCC e o CRMG devem ser implementados em âmbito nacional e estadual, respectivamente, orientando as práticas pedagógicas e garantindo a uniformidade curricular.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os desafios enfrentados na implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves (EEMAA). Especificamente buscou-se descrever os procedimentos adotados para a aplicação desses documentos norteadores. Para isso, entrevistas foram realizadas com o propósito de coletar dados que contribuíssem para a análise das condições e práticas na instituição em questão.

A questão de pesquisa que guiou o estudo foi: “Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) são abordados no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves da SEE/MG, e quais estratégias podem contribuir para que seus parâmetros sejam mais significativamente empregados na escola, com vistas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas?” Após as análises, constatou-se que tanto fatores internos quanto externos têm representado desafios para a implementação efetiva desses documentos.

Os instrumentos aplicados revelaram uma série de obstáculos à implementação dos documentos norteadores. Entre os principais desafios, destaca-se a ausência de formação adequada e aprofundada sobre a BNCC e o CRMG, tanto para a equipe gestora quanto para os professores, o que compromete a compreensão e aplicação eficaz dos parâmetros. A falta de formação continuada específica, a escassez de discussões sobre a prática pedagógica e a limitação de tempo também foram apontadas como barreiras significativas.

Além disso, outros fatores que dificultam a efetividade da implementação incluem a baixa motivação docente, a falta de planejamento de um calendário de avaliações externas (aplicadas em elevado número), a realização de projetos durante o horário regular de aula, o acúmulo de cargos pelas docentes efetivas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o número reduzido de aulas semanais de Língua Inglesa.

Diante desses desafios, foram elaborados Planos de Ações Educacionais (PAE) para a escola, com o objetivo de contribuir para a implementação mais eficaz dos documentos norteadores no ensino de Língua Inglesa, considerando as especificidades da realidade escolar da EEMAA.

Em síntese, a experiência como pesquisadora possibilitou um aprofundamento na compreensão dos desafios enfrentados na implementação da BNCC e do CRMG no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves. Esse processo, permeado por limitações estruturais, pedagógicas e organizacionais, foi analisado à luz dos objetivos propostos, que foram atendidos.

Além das contribuições acadêmicas, esta pesquisa proporcionou um importante amadurecimento profissional. A análise dos dados e o contato com diferentes perspectivas sobre a implementação da BNCC ampliaram minha compreensão dos desafios e possibilidades do ensino de Língua Inglesa na escola pública. A partir desses achados, minha prática docente será diretamente influenciada, seja na adaptação de estratégias metodológicas, seja na reflexão crítica sobre políticas educacionais.

A análise evidenciou a importância de um trabalho articulado entre os diferentes atores da comunidade escolar, incluindo a SRE/MG, a equipe gestora, os professores, os pais e os alunos, para que as diretrizes sejam efetivamente aplicadas.

Investir em formação continuada, recursos didáticos adequados e estratégias de comunicação é essencial para garantir que os documentos norteadores sejam implementados de forma eficaz, assegurando que os alunos usufruam plenamente de suas propostas.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a BNCC, visando adaptação à realidade local e às necessidades específicas dos alunos. Esse processo de adaptação deve ser contínuo, com foco na construção coletiva de práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas do contexto escolar. Além disso, o estudo aponta a possibilidade de ampliar as investigações sobre o uso do Currículo para outras disciplinas, contribuindo para um entendimento mais abrangente e integrado das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- AMORIM, Érica Kelly Nogueira; GOMES, Thiago Eugênio. O Ensino de Língua Inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**, v. I, n. 2, p. 417-435, jul-dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7932>. Acesso em: 03 out. 2023.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira de. **A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa**. 2015. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/8833>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-práticas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BOHN, Hilário Inácio. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 169-178.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC na escola – Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/juiz-de-fora.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COX, Maria Inês Pagliarini; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, v. 5, n. 05, 2002. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1158>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561894004.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Acesso em: 13 set. 2024.

ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES. **Resultado Final**. Juiz de Fora, 2021.

ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES. **Resultado Final**. Juiz de Fora, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Juiz de Fora, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL MARIA AUXILIADORA ALVES. **Regimento Escolar 2022**. Juiz de Fora, 2022c.

FERNANDES, Meirilene Alves; FELICETTI, Vera Lucia; SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. Estratégias didáticas para o ensino da Língua Inglesa na educação básica.

Comunicação & Educação, v. 24, n. 1, p. 69-81, 2019. Disponível em:

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_d90aeb98395fb235292ebf3eec5f91c1.

Acesso em: 26 nov. 2022.

FREITAS, Claudivan Alexandre de. **BNCC e a Língua Inglesa: abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio**. 2023. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74001>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GUILHERME, Kamilla da Costa; LEMOS, Rozeane de Oliveira; SOUZA, Sonia Maria da Fonseca; PAULA, Ezequiel Gonçalves de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O letramento nas questões de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Philolugus**, v. 25, n. 75 Supl, p.2222-2238. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/655/704>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco). Disponível em: https://www.academia.edu/download/52873109/Kleiman_-_letramento.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58828429/O_Ensino_de_Linguas_Estrangeiras_no_contexto_Nacional-libre.pdf?1554745952=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_ensino_das_linguas_estrangeiras_no_con.pdf&Expires=1689950615&Signature=IRoJufQt0o75HKqwUcVnQAqneI9lvmMS8IyHvCEH6MsjBS6Oa87dXrocvUof9oTVkmY4pVAIE~rOKFo8eroaRhuRHH4GgPjCSvl6bUVETHa-luxEVZ1EENlopzCfiZt3BGmYFscu8roveOhnmAvqsMiuL-L6eVG4DWK1RIG0rww~krsdbQtv7ieZxRAzUDNDsa-pDi~PZq9EuuCVBOh2QwkyDKaD~wbjRQpHxizS-o3sJfjwPIFsFOg862Fsfu-t1TxHCeHMDpG21ALUZEmFQsEkAryUopgtggQXVRFaNZOgp8cVqNII0Gwpt4yQTz~KtMr1Yhb8EKwfKmcFwaqUjg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 11 dez. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-189.

LIMA, Jane Helen Gomes; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): consolidando saberes. In: SANTANA, Wilder Fernandes;

SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). **Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos**, v. 2. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021, p. 324-342. Disponível em: https://www.academia.edu/download/65998771/A_BNCC_E_O_INGLES_COMO_LINGUA_FRANCA_ILF_.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328071085.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira¹. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354>. Acesso em: 02 maio 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 21 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular SEE/SIF nº. 16/2019**, de 10 de setembro de 2019. Dispõe sobre as orientações sobre o Programa Gestão pela Aprendizagem Ensino Fundamental. Não publicado. Setembro, 2019a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF** de 06 de agosto de 2020. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2020. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-DIEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(GIDE\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-DIEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(GIDE).pdf). Acesso em: 14 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Resolução SEE N. 4692**, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. **Plano de curso Ensino Fundamental – Anos Finais 2021**. Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17ssGkeRJ8e4JPs-TSAbAPqWUbaPxIRq/view>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. **Plano de curso Ensino Fundamental – Anos Finais 2022**. Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bkZB8qni-Bs3V5d7kWvne4WJIVBiEyou/view>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Resolução SEE N. 4789**, de 11 de novembro de 2022. Dispõe sobre normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [2022b]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4789-2022>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Memorando-Circular** nº13/2023/SEE/DIEF de 10 de julho de 2023. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2023a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/664063438/Memorando-Circular-n%C2%BA-13-2023-SEE-DIEF-AGRUPAMENTO-TEMPORARIO-COMO-ESTRATEGIA-DE-INTERVENCAO-PEDAGOGICA>. Acesso em: 08 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Agrupamentos temporários: Estratégia de intervenção pedagógica**. Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Documento_69388677_2023_AGRUPAMENTO_TEMPORARIO_O_final_1.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Memorando-Circular** nº 60/2024/SEE/SB – Orientação de 07 de março de 2024. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Orientação, 2024a.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da avaliação do reforço escolar - 2024**. Reforço Escolar 2024. Belo Horizonte, 2024b. (s/ d).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação/MG. **Memorando-Circular** nº 228/2024/SEE/SB – Orientação de 06 de agosto de 2024. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Orientação, 2024c.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta: 5W2H – Plano de ação para empreendedores**, 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina; CASSOLI, Elaine Regina. Abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa: aprendizagem baseada em projetos. **Revista Publicadas FIJ-até 2022**, v. 3, n. 1, p. 39-58, 2020. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8077/journal/index.php/revistasanteriores/article/download/241/234>. Acesso em: 07 nov. 2024.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político

para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, n. 42, p. 176-189, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/download/185215/178880>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEDROSA, Arthur Bruno Rodrigues; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a Língua Inglesa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 18, n. 2, p. 407-419, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/13666>. Acesso em: 03 out. 2023.

Planilhas de notas da escola compartilhadas pelo *Google drive*.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O Ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 2 maio 2024.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de notícias. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=47925#:~:text=Um%20dos%20principais%20fatores%20utilizados,das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20\(ONU\)](https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=47925#:~:text=Um%20dos%20principais%20fatores%20utilizados,das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20(ONU).). Acesso em: 30 maio 2024.

QEdu, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2023.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1496>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>. Acesso em: 13 set. 2024.

ROSSATO, Viviane. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 589-598, abril 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9152>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SALLES, Jaqueline Laís; PALLU, Nelza Maura; LOPES, Rodrigo Smaha. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol. 11; nº 02, p. 208-220, dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/80539132/6372544.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTANA, Rogério Joaquim. As origens do Estudo Dirigido. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 16, n. 1, p. 89-93, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/curriculum/article/download/61698/59913>.

Acesso em: 31 dez. 2024.

SANTOS, Juliana Alves dos; OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 01, p. 39-46, dez., 2011. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Iane da Silva. **A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos**. 2020. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/15177/2/IANE_SILVA_SANTOS.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f9aa22f6-0433-4133-b7bd-a626cf034afd>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20.

SCHMITZ, John Robert. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 111-119.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; DOS ANJOS, Flávio Almeida. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOUSA, Manuel Benjamin Monteiro Liberal; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Histórico da língua inglesa no contexto brasileiro: um olhar cultural. **Fênix – Revista De História E Estudos Culturais**, 20 (1), 230-258, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i1.1132>. Acesso em: 02 maio 2024.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE INGLÊS

- 1 – Gostaria de pedir que você comentasse sobre a sua trajetória acadêmica e profissional até os dias de hoje.
- 2 – Você já realizou cursos de formação continuada em Língua Inglesa? Se sim, o que você achou dessa formação e qual foi a temática da formação?
- 3 – A Secretaria estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) já ofereceu alguma formação voltada para o Ensino de Língua Inglesa?
- 4 – Você consegue cumprir o currículo de Língua Inglesa proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)?
- 5 – Quais estratégias você utiliza para o ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves?
- 6 – Quais desafios você enfrenta no ensino de Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves?
- 7 - Como você avalia o progresso dos alunos e quais estratégias você utiliza para a avaliação?
- 8 - Você está familiarizada com o Currículo de Língua Inglesa sugerido pela BNCC e pelo CRMG?
- 9 - Como você planeja e alinha suas aulas com as diretrizes para o ensino de LI conforme a BNCC?
- 10 – Quais os desafios você percebe ao realizar o planejamento das aulas de LI conforme as diretrizes para o ensino de Língua Inglesa dadas pela BNCC?
- 11 – Quais caminhos você utiliza para superar esses entraves?
- 12 – O que você enxerga e utiliza como prática motivadora para a aprendizagem dos alunos?
- 13 – Você utiliza algum método específico de ensino em sala de aula com os alunos?
- 14 - Qual o apoio e o auxílio, a equipe gestora oferece sobre o conhecimento e a utilização do currículo na escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A SUPERVISORA

- 1 – Gostaria de pedir que você comentasse sobre a sua trajetória acadêmica e profissional até os dias de hoje.
- 2 – Você já realizou cursos de formação continuada para acompanhamento e implementação da BNCC? Se sim, o que você achou dessa formação?
- 3 – Pode nos explicar como você tem conduzido a gestão do currículo fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves?
- 4 – Quais estratégias você julga possível de serem adotadas para a implementação e avaliação da utilização do currículo pelos professores?
- 5 – Quais dificuldades você percebe que existem para colocá-lo em prática?
- 6 – Quais caminhos você sugeriria para superar esses entraves?
- 7 – A escola promove diálogo entre a equipe gestora e os professores, pais e alunos sobre a importância da BNCC?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A GESTORA

- 1 – Gostaria de pedir que você comentasse sobre a sua trajetória acadêmica e profissional até os dias de hoje.
- 2 – Você já realizou cursos de formação continuada para acompanhamento e implementação da BNCC? Se sim, o que você achou dessa formação?
- 3 – Pode nos explicar como você tem conduzido a gestão do currículo fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) na Escola Estadual Maria Auxiliadora Alves?
- 4 – Quais estratégias você julga possível de serem adotadas para a implementação e avaliação da utilização do currículo pelos professores?
- 5 – Quais dificuldades você percebe que existem para colocá-lo em prática?
- 6 – Quais caminhos você sugeriria para superar esses entraves?
- 7 – A escola promove diálogo entre a equipe gestora e os professores, pais e alunos sobre a importância da BNCC?
- 8 – No que se refere à gestão pedagógica, houve alguma formação específica para que a direção da escola acompanhasse a implementação da BNCC na escola?