



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Letras – IL**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS E  
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA**

**BRASÍLIA  
2024**

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS E  
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**BRASÍLIA**  
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Lauro Sérgio Machado

PP436f      Formação Continuada de Professores de Inglês e  
Internacionalização da Educação: uma Pesquisa-Ação  
Colaborativo-Crítica / Lauro Sérgio Machado Pereira;  
Orientador Kleber Aparecido da Silva. -- Brasília, 2024.

335 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de  
Brasília, 2024.

1. Formação de Professores. 2. Língua Inglesa. 3.  
Internacionalização. 4. Políticas Educacionais. 5.  
Pesquisa-Ação. I. da Silva, Kleber Aparecido, orient. II.  
Título.

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS E  
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 1º de julho de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB) – Presidente

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS) – Membro externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Maria Monte Mór (USP) – Membro externo

---

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira (UnB) – Membro interno

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB) – Suplente

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA****Ata Nº: 28**

Ao primeiro dia do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, instalou-se a banca examinadora de Tese De Doutorado do aluno Lauro Sérgio Machado Pereira, matrícula 190004207. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. Ruberval Franco Maciel/Professor/UEMS, Dr(a). Walkyria Maria Monte Mór/Professora/USP, Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira/Professor/UnB, Dr(a). Mariana Rosa Mastrella-deAndrade/Professora/UnB (Suplente) e Dr. Kleber Aparecido da Silva/Professor/UnB, orientador/presidente. O discente apresentou o trabalho intitulado Formação continuada de professores de inglês e internacionalização da educação: uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do candidato, e após as considerações dos examinadores o resultado da avaliação do trabalho foi:

(X) Pela aprovação do trabalho;

( ) Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 (trinta) dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;

( ) Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) para nova versão;

( ) Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

**Dr. RUBERVAL FRANCO MACIEL, UEMS**

Examinador Externo à Instituição

**Dr. WALKYRIA MARIA MONTE MOR, USP**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE, UnB**

Examinadora Externa ao Programa

**Dr. RODRIGO ALBUQUERQUE PEREIRA, UnB**

Examinador Interno

**Dr. KLEBER APARECIDO DA SILVA, UnB**

Presidente

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

Doutorando



Documento assinado eletronicamente por **Lauro Sérgio Machado Pereira, Usuário Externo**, em 29/07/2024, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

---



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Letras**, em 02/08/2024, às 22:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

---



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Albuquerque Pereira, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Letras**, em 06/08/2024, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

---



Documento assinado eletronicamente por **R Nova Era 86 registrado(a) civilmente como Ruberval Franco Maciel, Usuário Externo**, em 20/08/2024, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

---



Documento assinado eletronicamente por **Walkyria Maria Monte Mor, Usuário Externo**, em 09/10/2024, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **11495357** e o código CRC **20926FE6**.

---

*Para minha mãe, Francisca, por me ensinar, em sua simplicidade, a ter esperança todos os dias.*

*Para o meu pai, Cizino (in memoriam), pelo exemplo de resistência.*

*Para Carlos Fabiano de Souza (in memoriam), professor no Instituto Federal Fluminense, que, por ter partido muito cedo para o plano espiritual, não conseguiu defender a sua Tese de Doutorado.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me permitido continuar vivo e saudável em meio aos períodos críticos da pandemia da COVID-19.

À Universidade de Brasília (UnB), pelo acesso à Educação Pública, gratuita e de qualidade, permitindo-me realizar toda a minha formação em nível de Pós-Graduação.

Ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) da UnB, pela concessão de 2 bolsas de apoio à execução de Projetos de Pesquisas Científicas (Edital nº 0004/2021 e Edital nº 0011/2022).

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UnB, por ter aprovado o anteprojeto desta pesquisa, ainda quando a proposta era embrionária, e por ter concedido uma bolsa de auxílio financeiro para a pesquisa (Chamada Simplificada nº 06/2022).

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), na pessoa da Reitora Joaquina Aparecida Nobre da Silva, por ter me permitido afastar das minhas atividades laborais por 2 anos e meio para me dedicar ao Doutorado, e pelo apoio financeiro do Programa de Bolsas de Qualificação do Servidor (PBQS).

Ao meu orientador, Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva, por toda a paciência e cuidado no processo de orientação. Obrigado por ter acreditado em meu potencial!

Aos Professores Doutores Ruberval Franco Maciel e Rodrigo Albuquerque Pereira, e às Professoras Doutoras Walkyria Maria Monte Mór e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, por terem aceitado o convite para compor a Banca de Defesa desta Tese.

Às Professoras Doutoras Francisca Cordélia Oliveira da Silva, Janaína de Aquino Ferraz e Viviane Cristina Vieira, bem como ao Professor Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira, pelas reflexões compartilhadas em suas disciplinas.

À Professora Celina e aos Professores Harry e Patrick, por terem construído, colaborativamente, a Pesquisa-Ação para a geração de dados desta pesquisa.

À Professora Doutora Leila Rose Marie Batista da Silveira Maciel, pela revisão de texto da Tese.

Ao Professor Doutor Cesário Alvim Pereira Filho e aos colegas Wellington Pedro da Silva e Renata Mourão Guimarães, pela gentileza de terem me concedido hospedagem em Brasília nas primeiras semanas do período de cumprimento de créditos do Doutorado.

Às colegas Renata Mourão Guimarães, Dllubia Santclair Matias, Simone Maranhão Costa, Sílvia Maria de Oliveira Penna, e às Professoras Doutoras Helenice Joviano Roque de Faria e Rosana Helena Nunes, e ao Professor Doutor Oseas Bezerra Viana-Jr, coautores na escrita de artigos e capítulos de livros propostos pelo meu Orientador.



Aos colegas Fábio de Sousa Fernandes, Valdiceia Tavares dos Santos, Juliana Harumi Chinatti Yamanaka, Ademar Soares Castelo Branco, João Otávio Sousa e Michelle Campêlo Costa Ramos, pelas oportunidades de diálogo.

Aos colegas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Janaúba*: Diretor Geral Fernando Barreto Rodrigues e ao Coordenador de Pesquisa Júlio Cezar Barbosa Rocha, nas pessoas de quem agradeço a todos os professores e técnicos administrativos, que, em suas funções, contribuíram, de alguma forma, para que eu obtivesse o afastamento integral para cursar o Doutorado. Agradeço, também, àqueles colegas que me ajudaram com diálogos e palavras motivacionais.

Aos colegas do IFNMG – Reitoria: Técnica Administrativa Roberta Silva Santos, por compartilhar reflexões no campo da Internacionalização da Educação, e ao Diretor do Departamento de Comunicação, Braulio Quirino Siffert, por ter elaborado o material de divulgação do curso *on-line* para geração de dados desta pesquisa. Nas pessoas desses colegas, também agradeço a todos os servidores da Reitoria, que, de alguma forma, trabalharam nos processos relacionados ao afastamento e às bolsas de PBQS que gerei no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do IFNMG.

A todos os professores e colegas doutorandos e mestrandos integrantes do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL), coordenado por meu orientador.

Ao meu psicólogo, Professor Doutor Antônio Carlos Ferreira, por ter contribuído para a minha saúde mental, mesmo quando tudo parecia impossível.

Ao meu *personal trainer*, Cristiano Machado Gomes Faria dos Santos, por ter contribuído para a minha saúde física e por ainda ter me suportado sempre que eu reclamava, durante os treinos, das dificuldades que enfrentei ao longo desta pesquisa.

Ao meu nutricionista, Ítalo Samuel Malta Diniz, por ter elevado a minha qualidade de vida ao longo da escrita da Tese por meio de uma alimentação saudável.

Ao amigo, Professor Paulo Roberto Massaro, pelos aconselhamentos necessários, e aos amigos Warley Ferreira Lopes e Maycon Luiz Amaral Magalhães, pelos agradáveis encontros e pelas conversas despreziosas.

Ao meu namorado, Daniel Augusto de Oliveira, por ter sonhado comigo a conquista do Doutorado e por ter me acalentado nos momentos de angústia e por ter sido tão companheiro e compreensivo nos momentos em que precisei estar ausente. Obrigado pelo seu amor e afeto!

À minha mãe, Francisca Machado Pereira, que, apesar de não ter podido, ainda na juventude, acessar alguns capitais culturais em decorrência da profunda desigualdade social que o Brasil herdou do Período Colonial, conscientizou-se de que apenas pela Educação

poderia interromper o ciclo de pobreza ao qual nossa família estaria supostamente destinada. Obrigado, mãe, por ter acreditado no poder de transformação da Educação Pública!

Ao meu pai, Cizino Pereira dos Santos (*in memoriam*), que, apenas com o olhar e o sorriso tímido, demonstrava contentamento pelas minhas conquistas educacionais, profissionais e acadêmicas.

Às minhas irmãs, Lauriê Machado Pereira e Andressa Raniele Silva Amador, pelos momentos de descontração entre um intervalo e outro durante a escrita da Tese. Obrigado por partilhar comigo risos, sustos e emoções nas sessões de cinema que promovemos em casa!

Ao meu sobrinho, Heitor Luiz Rodrigues Amador, pelos abraços carinhosos ao chegar para me visitar quando eu me encontrava mergulhado na escrita da Tese.

Ao meu cunhado, Nivaldo Durães Azevedo, pelas caronas até a rodoviária no primeiro ano do Doutorado, quando eu precisei estar em Brasília, DF, semanalmente.

À minha cunhada, Luana Maria de Oliveira, por ter se interessado em ouvir sobre o tema da minha pesquisa e sobre a minha trajetória como pesquisador.

À minha sogra, Yeda Pereira de Oliveira, que, desde a minha aprovação no Doutorado, já demonstrava sua alegria e desejo de compartilhar comigo a conquista vindoura deste título.

Ao Presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, por ter criado os Institutos Federais e investido na Internacionalização da Educação brasileira, e à ex-presidente Dilma Vana Rousseff, por ter fomentado a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPT). Obrigado por terem transformado a Educação Pública no Brasil!

A todas as pessoas que, embora não tenham sido mencionadas, contribuíram, de alguma forma, para que eu pudesse chegar à conquista do título de Doutor. Muito obrigado!

*O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da **história**, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, **constato** não para me **adaptar**, mas para **mudar** (Freire, 2019, p. 74-75, grifos do autor).*

## RESUMO

Esta Tese fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica, a qual se compromete com aspectos práticos e situados da linguagem, bem como em discussões críticas sobre a Formação Continuada de Professores de Línguas e sobre a Internacionalização da Educação. Resulta de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, motivada pela necessidade de Formação Continuada de Professores de Inglês devido à Internacionalização da Educação. O objetivo foi investigar a construção colaborativa de sentidos de (trans)formação docente no processo de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPT). Primeiramente, realizou-se uma pesquisa documental sobre políticas educacionais, a qual revelou um Programa de Formação Continuada Internacional para Professores de Inglês implementado no Brasil. Esses documentos foram analisados pela Abordagem do Ciclo de Políticas. Posteriormente, desenvolveu-se um Curso Temático *On-line* com 3 professores efetivos de Inglês da Rede Federal de EPT, orientado pela metodologia Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, que funcionou como espaço de formação docente e geração de dados. A análise dos dados, gerados por Questionário e Sessões Reflexivas, foi feita por meio de interpretações qualitativas sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica. Os resultados mostraram que as Políticas de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês se alinham à pauta de organismos internacionais que defendem a Internacionalização da Educação como estratégia de garantir qualidade à Educação. A análise das representações discursivas dos professores indicou a construção de sentidos de (trans)formação docente conectados à ressignificação da prática em sala de aula, ao estímulo ao trabalho colaborativo com os pares, à construção da identidade de professor pesquisador, ao reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação, ao investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação e ao fortalecimento da agência docente nesse contexto. Defende-se a tese de que, em razão das demandas impositivas da Internacionalização da Educação, o investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação orientada pela Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica contribui para a construção de sentidos de (trans)formação nos professores de Língua Inglesa, a fim de que eles possam fomentar, de maneira situada, uma Educação Linguística que seja intercultural, crítica, sustentável e ética.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Inglesa. Internacionalização. Políticas Educacionais. Pesquisa-Ação.

## ABSTRACT

This thesis is based on Critical Applied Linguistics, which is committed to practical and situated aspects of language, as well as critical discussions on the continuing education of language teachers and the internationalization of education. It results from qualitative-interpretative research motivated by the need for the continuous professional development of English teachers due to the internationalization of education. The aim was to investigate the collaborative construction of meanings of teaching (trans)formation in the internationalization process of the continuing education of English teachers in the Federal Network of Vocational, Scientific, and Technological Education (Federal Network of EPT). Initially, documentary research on educational policies was conducted, which revealed an International Continuing Education Program for English teachers implemented in Brazil. These documents were analyzed using the Policy Cycle Approach. Subsequently, an online thematic course was designed with three permanent English teachers from the Federal Network of EPT, guided by the Collaborative-Critical Action Research methodology, which served as a space for teacher education and data generation. The data analysis, generated through a Questionnaire and Reflective Sessions, was conducted using qualitative interpretations from the perspective of Critical Applied Linguistics. The results showed that the internationalization policies of continuing education for English teachers align with the agenda of international organizations that advocate for the internationalization of education as a strategy to ensure quality education. The analysis of the teachers' discursive representations indicated the construction of meanings of teacher (trans)formation connected to the redefinition of classroom practice, encouragement of collaborative work with peers, development of the identity of a teacher-researcher, the repositioning of the English language in the internationalization of education, the investment in continuing education in the internationalization of education, and the strengthening of teacher agency in this context. The thesis argues that due to the imposing demands of the Internationalization of Education, investment in continuing education in the internationalization of education, guided by Collaborative-Critical Action Research, contributes to the construction of meanings of (trans)formation in English teachers so that they can foster, in a situated manner, a linguistic education that is intercultural, critical, sustainable, and ethical.

Keywords: Teacher Education. English Language. Internationalization. Educational Policies. Action Research.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações com foco semelhante ao desta pesquisa .....	43
Quadro 2 – Características da pesquisa qualitativa .....	53
Quadro 3 – O construto Pesquisa-Ação e suas definições .....	58
Quadro 4 – As principais características da Pesquisa-Ação Crítica.....	60
Quadro 5 – Instituições da Rede Federal participantes da pesquisa .....	70
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas no Curso Temático <i>On-line</i> .....	72
Quadro 7 – Colaboradores da pesquisa .....	75
Quadro 8 – Instrumentos de geração de dados.....	81
Quadro 9 – Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa .....	85
Quadro 10 – Documentos institucionais selecionados para análise.....	86
Quadro 11 – Códigos utilizados nas transcrições.....	88
Quadro 12 – Perguntas, instrumentos e metodologia de análise.....	89
Quadro 13 – Termos utilizados para designar a Formação Continuada de Professores .....	93
Quadro 14 – Legislação pertinente à Formação Continuada de Professores .....	100
Quadro 15 – Objetivos e Diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada .....	102
Quadro 16 – Teses e Dissertações sobre Formação Continuada de Professores de Inglês defendidas no período de 2018 a 2022.....	110
Quadro 17 – Principais conceituações de agência .....	122
Quadro 18 – Mudanças em razões que movem a Internacionalização da Educação .....	142
Quadro 19 – Categorias de estratégias programáticas e organizacionais de Internacionalização .....	144
Quadro 20 – Marco de referência da Internacionalização em Casa.....	149
Quadro 21 – Obstáculos para a Internacionalização do Currículo.....	151
Quadro 22 – Marco de referência da Mobilidade Internacional .....	154
Quadro 23 – Arqutextos da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA.....	204
Quadro 24 – Programa do curso oferecido pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA .....	210

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de Lauro Sérgio com 1 ano e 8 meses, em seu batizado .....	22
Figura 2 – Livro didático utilizado na 5ª série .....	24
Figura 3 – Fotografia de Lauro falando Inglês na escola pública .....	26
Figura 4 – Fotografia do evento acadêmico em que Lauro Sérgio conheceu o Orientador Kleber Silva.....	29
Figura 5 – Fotografia da Defesa da Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na UnB30	
Figura 6 – Fotografia tirada na pausa para foto após observação de aula na capacitação SETEC-CAPES/NOVA em Alexandria – Virgínia (Estados Unidos) .....	31
Figura 7 – Fotografia da reunião para acordo de cooperação com a França na Reitoria do IFNMG .....	32
Figura 8 – Esquema de organização da Tese .....	47
Figura 9 – Modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para Professores de Línguas .....	62
Figura 10 – Mapa de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	69
Figura 11 – Ciclos Formativos do Curso Temático <i>On-line</i> .....	71
Figura 12 – Material de Divulgação do Curso de Formação Continuada.....	74
Figura 13 – Solicitação de acesso aos Relatórios do Programa SETEC-CAPES/NOVA .....	87
Figura 14 – Construtos-chave na Formação Continuada de Professores de Línguas .....	112
Figura 15 – Dois pilares da Internacionalização: Mobilidade “em casa” e Internacional .....	146
Figura 16 – Contextos do processo de formulação de uma política .....	166
Figura 17 – Logomarca do Programa Ciência sem Fronteiras.....	188
Figura 18 – Cartaz de divulgação do Fórum Mundial de Educação Profissional .....	194
Figura 19 – As características da Pesquisa-Ação conforme os professores colaboradores ...	240

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCOER	<i>Community College Consortium for Open Educational Resources</i>
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CL	Centros de Línguas
CNE	Concelho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRES	III Conferência Regional de Educação Superior – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
CRINTER	Coordenadoria de Relações Internacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPG	Decanato de Pós-Graduação
EAAAs	Escolas de Aprendizes e Artífices
EAIE	Associação Europeia de Educação Internacional
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ECG	Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI
EDS	Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EPT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil
ERASMUS	<i>European Region Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
UE	União Europeia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORINTER	Fórum de Assessores Internacionais dos Institutos Federais
GECAL	Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBSA	Fórum Índia-Brasil-África do Sul
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAC	Instituto Federal do Acre



IFG	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCOEDU	Educação 2023: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEO	<i>My English On-line</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOOC	<i>Massive Open On-line Courses</i>
NMCER	Níveis do Marco Comum Europeu de Referência
NOVA	<i>Northern Virginia Community College</i>
NucLi	Núcleo de Línguas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQS	Programa de Bolsas de Qualificação do Servidor
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PD	Pesquisa Documental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PANCRES	Plano de Ação (2018-2028): III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
PEB	Política Externa Brasileira
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLAFOR	Plano Nacional de Formação Continuada de Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIEBs	Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
QCRE	Quadro Comum de Referências Europeu
QO	Questionário <i>On-Line</i>
ROAs	Relatórios Oficiais de Avaliação
RI	Relações Internacionais
RSV	Redes Sociais Virtuais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SETEC- CAPES/NOVA	Programa de Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SRCs	Sessões Reflexivas Coletivas <i>On-line</i>
SRI	Sessões Reflexivas Individuais <i>On-line</i>
TBLT	<i>Task-Based Language Teaching</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
TOEFL-IBT	<i>Test of English as a Foreign Language – The Internet-based Test</i>
TOEFL-ITP	<i>Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – ESCRIVIVÊNCIAS, LÍNGUA INGLESA E INTERNACIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	52
2.1.1 <b>Pesquisa interpretativista .....</b>	<b>54</b>
2.1.2 <b>Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: alguns apontamentos teóricos.....</b>	<b>57</b>
2.1.2.1 <i>Origem, desenvolvimento e base filosófico-epistemológica.....</i>	<i>59</i>
2.1.2.2 <i>Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Formação de Professores de Línguas .....</i>	<i>61</i>
2.1.2.3 <i>A conduta ética na Pesquisa-Ação .....</i>	<i>64</i>
2.2 CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA .....	67
2.2.1 <b>A Rede Federal: Instituições representadas pelos professores colaboradores .....</b>	<b>67</b>
2.2.2 <b>O Curso Temático <i>On-line</i> .....</b>	<b>70</b>
2.2.3 <b>Colaboradores da pesquisa .....</b>	<b>75</b>
2.2.3.1 <i>Quem é a professora Celina? .....</i>	<i>76</i>
2.2.3.2 <i>Quem é o professor Harry? .....</i>	<i>77</i>
2.2.3.3 <i>Quem é o professor Patrick? .....</i>	<i>79</i>
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	81
2.4 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	84
2.4.1 <b>O <i>corpus</i> da pesquisa .....</b>	<b>85</b>
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	88
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 2.....	90
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS .....</b>	<b>92</b>
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: QUESTÕES CONCEITUAIS E TERMINOLÓGICAS	93
3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	99
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (INGLÊS).....	107
3.3.1 <b>Colaboração .....</b>	<b>113</b>
3.3.2 <b>Experiências .....</b>	<b>115</b>
3.3.3 <b>Identidade.....</b>	<b>117</b>
3.3.4 <b>Criticidade.....</b>	<b>119</b>
3.3.5 <b>Agência .....</b>	<b>121</b>
3.3.6 <b>Emoções .....</b>	<b>123</b>
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 3.....	125

<b>4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>128</b>
4.1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS .....	129
4.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE .....	138
4.3 AS RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	141
4.4 ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	143
4.5 FLUXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	145
4.5.1 <b>Internacionalização em Casa</b> .....	146
4.5.2 <b>Internacionalização Transfronteiriça (Mobilidade Internacional)</b> .....	152
4.5.3 <b>Mobilidade Internacional como estratégia de Internacionalização da Formação de Estudantes e de Professores</b> .....	155
4.6 POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA .....	158
4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 4.....	162
<b>5 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>165</b>
5.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....	166
5.2 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO PROGRAMA SETEC-CAPES/NOVA.....	170
5.2.1 <b>A Internacionalização das Políticas Educacionais</b> .....	171
5.2.2 <b>A Internacionalização da Formação de Professores</b> .....	176
5.2.3 <b>A cooperação bilateral entre Brasil e Estados Unidos: desdobramentos na Educação brasileira</b> .....	184
5.2.4 <b>A Internacionalização da Rede Federal de EPT</b> .....	193
5.2.5 <b>Análise crítica da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA</b> .....	202
5.2.5.1 <i>O repertório textual</i> .....	203
5.2.5.2 <i>O discurso institucional</i> .....	206
5.2.5.3 <i>A Concepção de Formação Continuada</i> .....	208
5.2.5.4 <i>A concepção de Língua Inglesa</i> .....	213
5.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA SETEC-CAPES/NOVA.....	215
5.3.1 <b>Experiências contextuais</b> .....	216
5.3.2 <b>Experiências cognitivas</b> .....	221
5.3.3 <b>Experiências de mudança</b> .....	224
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 5.....	230
<b>6 SENTIDOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>234</b>
6.1 LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA.....	235
6.2 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES .....	239

<b>6.2.1 Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica</b> .....	239
6.2.1.1 <i>Ressignificação da prática em sala de aula</i> .....	240
6.2.1.2 <i>Estímulo ao trabalho colaborativo com os pares</i> .....	243
6.2.1.3 <i>Construção da identidade de professor pesquisador</i> .....	249
<b>6.2.2 Internacionalização da Educação</b> .....	252
6.2.2.1 <i>Reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação</i> .....	252
6.2.2.2 <i>Investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação</i> .....	257
6.2.2.3 <i>Fortalecimento da agência docente na Internacionalização da Educação</i> .....	262
<b>6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 6</b> .....	267
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE</b> .....	269
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	276
<b>APÊNDICES</b> .....	315
<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	316
<b>APÊNDICE B – TCLE</b> .....	317
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i></b> .....	319
<b>APÊNDICE D – PLANO DE CURSO</b> .....	324
<b>APÊNDICE E – SESSÃO REFLEXIVA INDIVIDUAL <i>ON-LINE</i></b> .....	329
<b>ANEXOS</b> .....	331
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> .....	332

## APRESENTAÇÃO – ESCREVIVÊNCIAS, LÍNGUA INGLESA E INTERNACIONALIZAÇÃO

*A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos* (Evaristo, 2007, p. 21, grifo da autora).

*Camaleão vou mudando de cor  
Pra superar essa crise de horror* (Feghali; Lima, 1988).

No Brasil recente, a Educação sofreu ataques arquitetados por um governo de extrema-direita, que reduziu investimentos em pesquisas e empreendeu perseguições político-ideológicas a professores. Nesse cenário, devido à pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, as desigualdades sociais aumentaram (Chancel *et al.*, 2022) e o então governo se valeu “do medo, da insegurança e da solidão da população para, por exemplo, disseminar forte negacionismo científico” (Jucá, 2022, p. 14). É fato que “[...] a educação pública em todos os seus espaços e formas de realização” foi atacada (Jucá, 2022, p. 13), observando-se “[...] uma atuação insistente e intensa dos neoconservadores<sup>2</sup> na elaboração de importantes documentos da legislação educacional brasileira” (Lima; Hypolito, 2019, p. 1).

Apesar de o governo extremista ter sido derrotado nas eleições presidenciais de 2022, manifestações públicas de racismo, misoginia, homofobia e antissemitismo ainda são recorrentes na sociedade brasileira. Em vista disso, é imprescindível que as famílias, os educadores e os políticos que acreditam na aceitação da diversidade humana lutem contra todas as formas de manifestações de ódio, pois essas objetivam a humilhação e a vergonha das suas vítimas (Menezes de Souza; Monte Mór, 2019). Para tanto, a agência docente [“reconhecimento e atitude socioculturalmente construída e compartilhada do/a professor/a para agir em seu contexto profissional” (Silvestre, 2016, p. 183) “[...] contra situações de desigualdades (sociais, epistêmicas, educacionais)” (Silvestre, 2017, p. 192)] é fundamental na promoção de movimentos de mudança.

---

<sup>1</sup> Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 dez. 2023. Após o coronavírus ter sido descoberto na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, o primeiro caso de contaminação foi registrado no Brasil em 26/02/2020 Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 dez. 2023. Até 10/12/2023, o sítio eletrônico do Ministério da Saúde contabilizava 708.021 mil óbitos confirmados no Brasil em decorrência desse vírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>2</sup> Os neoconservadores enaltecem os valores do passado em detrimento dos atuais e, inspirados pelo neoliberalismo, advogam pela não interferência do governo na economia, argumentando que programas sociais resultam em inflação, endividamento e prejudicam a proatividade (Lima; Hypolito, 2019).

Compreendo que, para enfrentar os discursos de ódio lançados a professores, devo fortalecer minha autoestima docente (Rajagopalan, 2003) mediante reafirmação contínua das experiências vividas. Nesse sentido, valho-me do conceito de *escrevivência* (Evaristo, 2007), mencionado na epígrafe deste Prefácio, para tensionar o *status quo* dos discursos de uma sociedade classista, que preza pela manutenção de privilégios a uma parcela da população.

Embora o ato de escrever nos cause desespero, pois não é fácil expressar em palavras as subjetividades que emanam do exercício intenso de busca pelas lembranças (Evaristo, 2022a), construo as minhas *escrevivências* ciente de que a escrita pode não dar conta de significar os sentidos encontrados na vida vivida, mas que, por outro lado, me fortalece. É preciso coragem para “escrever”, para “agarrar a vida, a existência, e escrevê-la em seu estado de acontecimentos” (Evaristo, 2022a, p. 9). Guiado por Conceição Evaristo, proponho-me a esse desafio!

Isso posto, saliento a necessidade de se ampliar o conceito de *escrevivências* para além da escrita sobre vivências, a fim de que ele se torne “[...] um modo de propor, pela escritura das poetas da literatura periférica, novas formas de vida” (Alencar, 2021, p. 621). Uma analogia entre mim, enquanto professor negro<sup>3</sup> de Língua Inglesa<sup>4</sup>, e essas poetas mulheres negras me permite argumentar que a escrita de si também pode se constituir estratégia de denúncia, de enfrentamento, de resistência e de tomadas de decisões alternativas que visem à melhoria da Educação Linguística<sup>5</sup> em línguas estrangeiras<sup>6</sup> na comunidade em que atuo profissionalmente. Portanto, esta tese, por estar circunscrita em minhas *escrevivências*, para além de cumprir uma função acadêmica, assume também um caráter de denúncia.

Por acreditar no poder de transformação estimulado pela *escrevivência*, que é “[...] escrita que nasce da experiência de sermos sujeitos afro-diaspóricos” (Evaristo, 2022b), apresento, nos próximos parágrafos, as minhas *escrevivências*, atentando para o histórico de escravização dos afrodescendentes que me antecederam. Ao acionar a minha memória socioafetiva e a minha ancestralidade afro-indígena-diaspórica, reconheço-me homem negro, gay, descendente de povos indígenas e filho de ex-empregada doméstica. Para chegar à defesa

---

<sup>3</sup> Embora minha ancestralidade seja composta por heranças afro-indígenas, assumo-me nesta tese como *negro*, com a finalidade de ressaltar minha identidade periférica oprimida pelo sistema colonial moderno e situada à margem de muitos privilégios sociais.

<sup>4</sup> Nesta tese, uso os termos “Língua Inglesa” e “Inglês” intercambiavelmente.

<sup>5</sup> Termo usado no lugar de “ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” a fim de ressaltar o caráter filosófico-educacional-linguístico-crítico das novas práticas e teorizações em relação às línguas estrangeiras” (Ferraz, 2019, p. 215). Nessa perspectiva, ensinam-se os aspectos linguísticos associados aos aspectos socioculturais, pois eles são indissociáveis (Ferraz, 2019).

<sup>6</sup> Em alguns trechos desta tese, opto pelos termos “Língua Estrangeira” e “Línguas Estrangeiras” com a finalidade de marcar a carga semântica de estranhamento que, conforme tenho percebido em minhas experiências docentes, envolve a relação que os estudantes, naturalmente, estabelecem com a Língua Inglesa no Brasil.

desta Tese de Doutorado, tive que romper barreiras em meio às contingências de raça, de gênero e de classe social impostas pelo sistema colonial moderno (Mignolo, 2000), fortemente presentes na sociedade patriarcal e coronelista de Montes Claros, a maior cidade do norte do estado de Minas Gerais, onde nasci, vivi, estudei e trabalhei no início da carreira docente.

A região norte do estado de Minas Gerais<sup>7</sup>, segundo Costa (2002, p. 55), apresenta uma formação histórica “[...] vinculada ao bandeirismo predador de índios e exterminador de quilombos e à marcha progressista das fazendas nordestinas de gado pelo interior do país”. Considero que essa herança histórica tenha reverberado nas muitas vivências discursivamente hostis que experienciei. Não foram raras as situações de *bullying* pelas quais passei, pois sempre me apontaram como um corpo diferente cuja existência merecia ser discriminada. Em outros momentos, fui surpreendido, de modo assustador, com a violência contra homens *gays* em Montes Claros, cidade historicamente marcada pelos assassinatos do ator e bailarino Igor Leonardo Lacerda Xavier<sup>8</sup>, em 2002, e do professor André Felipe Vieira Colares<sup>9</sup>, em 2016. Ao lançar um olhar crítico para o passado, vejo-me metaforicamente como um *camaleão* o qual teve que ir mudando de cor para superar a *crise de horrores* arquitetada por uma sociedade que oprime quem é diferente. As cores que fui assumindo representam as etapas da minha formação educacional, pois sempre acreditei que, pelas vias da educação e do conhecimento, seria possível esperar um futuro em que eu pudesse viver com autenticidade.

As primeiras memórias que vêm à tona enquanto escrevo este texto remontam ao período em que morávamos minha mãe, meu pai (*in memoriam*), minha irmã e eu na casa da fazenda onde meu pai atuava como *trabalhador rural*. Essa fazenda representa uma excelente amostra da região que também é conhecida como *Sertão Mineiro*, cuja realidade vincula-se “[...] aos currais e às fazendas de criação de gado, em torno dos quais a vida social se organizou, articulando fazendeiros e vaqueiros por meio de relações sociais que, apesar de assimétricas,

---

<sup>7</sup> A região norte do estado de Minas Gerais apresenta uma realidade geográfica complexa na qual predominam pequenas cidades rurais. Apesar das políticas desenvolvimentistas, ainda sofre com a estagnação econômica que reverbera desigualdades sociais (Pereira, 2006). Guimarães Rosa (1978, p. 218), ao descrever essa região, afirma: “[...] o Norte, sertanejo, quente, pastoril, um tanto baiano em trechos, ora nordestino na intratabilidade das caatingas, e recebendo em si o Polígono das Secas”.

<sup>8</sup> O bailarino e coreógrafo Igor Leonardo Lacerda Xavier foi assassinado em 1º de março de 2002 devido a motivações homofóbicas, mas os envolvidos no crime não enfrentaram consequências legais devido à sua influência financeira e econômica. Disponível em: <https://igorvive.blogspot.com/2011/09/blog-post.html>. Acesso em: 8 nov. 2023.

<sup>9</sup> André Felipe Vieira Colares, que era Mestre em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tinha apenas 24 anos de idade quando foi assassinado em Montes Claros – Minas Gerais em 1º de julho de 2016, durante uma festa de formatura do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Em setembro de 2016, o professor Luiz Alex Silva Saraiva (UFMG), que havia orientado André no Mestrado, homenageou-o, postumamente, por meio de um depoimento em que explora a sua tão breve trajetória pessoal. O artigo de Saraiva (2016), intitulado “Metonímia de um extermínio: a violência contra a população LGBT”, está disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/3640>.



eram marcadas por igualitarismos entre as partes” (Costa, 2002, p. 55). A respeito dessa ideia de que o Sertão Mineiro é “[...] terra onde reina a perfeita igualdade, teórica e prática” (Burton, 1977, p. 202), ao tomar os relatos de minha mãe, considero que as relações *simétricas* eram forjadas com o intuito de simular um bem-estar social para o empregado com base na oferta de alguns benefícios. Porém, tratava-se, na verdade, de uma estratégia de manutenção de um sistema social marcado por desigualdade e opressão. Essa minha constatação baseia-se no fato de que, segundo minha mãe, meu pai, apesar de trabalhar mais de 40 horas semanais e permanecer, integralmente, no local de trabalho, recebia apenas meio salário-mínimo, sob justificativa de que o patrão lhe concedia moradia *gratuita*. É importante ressaltar que meu pai trabalhou naquela fazenda desde os 18 anos. No entanto, após completar 20 anos de idade, ele sofreu um acidente de trabalho, que resultou na amputação de sua mão esquerda. Esse incidente teve um impacto significativo em sua vida ao longo dos anos.

Sensível às situações de injustiça trabalhista envolvendo meu pai e motivada por um desejo de superar a opressão, minha mãe decidiu, no início de 1987, propor a ele que se mudassem para a cidade de Montes Claros. Vale lembrar que outra motivação para o deslocamento da nossa família foi a busca por melhores condições de vida. Todavia, a minha mãe também considerou que seria fundamental que minha irmã e eu tivéssemos acesso à Educação já que ela não pôde estudar. Nesse sentido, posso afirmar que minha mãe, movida pela ideia de Educação como estratégia de busca pela liberdade, inconscientemente, teve uma atitude genuinamente pautada nos princípios pedagógicos de liberdade e de esperança (Freire, 2013, 2021). Acredito que minha mãe representou o meu primeiro contato com o pensamento freireano, de modo que ela, com seu letramento crítico (entendido como postura problematizadora), motivou-me a questionar, mediante um exercício mais localizado, os sentidos fixos, estáveis e homogêneos encontrados na sociedade (Duboc, 2017).

Assim, tudo indica que a crença da minha mãe na Educação tenha advindo de sua vivência na casa em que trabalhou como empregada doméstica antes de ter se casado com meu pai. Nessa família, minha mãe pôde observar o comportamento das pessoas e ser influenciada pela forma como um casal (um funcionário público e uma professora) organizou a trajetória educacional dos filhos. O encantamento por essa família era tão grande que minha mãe homenageou o filho mais novo do casal me registrando com o nome *Lauro Sérgio*. Após ter se casado com meu pai, embora tenha deixado de trabalhar como doméstica, os laços afetivos entre ela e a patroa ainda continuaram se estabelecendo. Lembro-me, inclusive, de que minha mãe, já na década de 1990, retomou, temporariamente, o trabalho de doméstica e costumava levar para casa algumas revistas velhas para que eu pudesse praticar a habilidade de leitura.

Lembro-me, também, de que, em outra ocasião, levou para nossa casa o convite de formatura da filha do casal que estudava Odontologia. Com certeza, minha mãe almejava que eu fizesse um Curso Superior. Essa estratégia de levar livros, revistas e jornais velhos das casas dos patrões ricos para que seus filhos tivessem acesso a textos de circulação social também foi usada pela mãe de Evaristo (2007, p. 18), o que contribuiu para aguçar a sua “[...] curiosidade para a leitura e para a escrita”. Na Figura 1, a seguir, há o registro do dia do batizado de Lauro Sérgio Machado Pereira (autor desta Tese) na Igreja Católica.

Figura 1 – Fotografia de Lauro Sérgio com 1 ano e 8 meses, em seu batizado<sup>10</sup>



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (1985)

Aparecem da esquerda para a direita minha mãe (Francisca Machado Pereira), que segura Lauro Sérgio no colo. Ao lado, estão a madrinha (tia Maria José) e o padrinho (Gilberto).

Passado algum tempo, em 1988, minha mãe conseguiu um emprego como faxineira em um dos hospitais da cidade. Acordava sempre às cinco e meia da manhã, preparava sua marmita, tomava um ônibus de transporte coletivo urbano e seguia para o trabalho. Devido ao tipo de atividade que realizava, desenvolveu um problema de saúde e, por esse motivo, aposentou-se

---

<sup>10</sup> Nesta Tese, a utilização de fotografias, enquanto registros testemunhais das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, foi inspirada pela Dissertação de Mestrado “*Instituto Marielle Franco: experiências, memória e o legado de Marielle Franco*” de autoria de Anielle Francisco da Silva (Silva, A. F., 2021), Ministra da Igualdade Racial do Brasil, no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

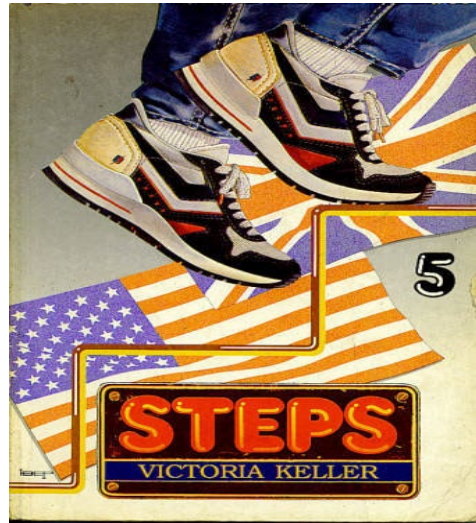
em 1995. Sou grato a ela por ter se esforçado tanto para que minha irmã e eu pudéssemos focar, exclusivamente, nos estudos. Desde as séries iniciais até o término da graduação, não precisei trabalhar para complementar a renda da família, o que ainda é comum nas famílias pobres brasileiras e compromete o processo de educação formal de crianças e jovens.

No ano de 1995, quando cursava a 5ª série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental, tive o meu primeiro contato com a Língua Inglesa. Lembro-me de que o livro didático<sup>11</sup> selecionado pela professora continha textos verbais e imagéticos que ofereciam uma infinidade de representações culturais sumariamente de países hegemônicos como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. O acionamento das memórias me faz perceber que os textos em questão, ao evidenciar determinados locais históricos e turísticos, bem como artistas e personalidades majoritariamente brancos e ricos, contribuía para a construção de identidades essencialistas que não ecoavam em minhas vivências locais enquanto estudante negro, filho de ex-empregada doméstica e que enfrentava dificuldades financeiras. É válido salientar que, naquela época, apesar do orçamento restrito, minha mãe tinha de comprar o livro didático, pois os “[...] alunos de contextos públicos não recebiam gratuitamente livros didáticos de inglês, o que começou a acontecer bem recentemente, em 2010” (Duboc, 2017, p. 210). Na contramão da minha falta de identificação com as representações do livro didático, comecei a me interessar pela cultura desses países em razão da seção *Cultural Information* do livro, que me projetava para viagens que eu poderia realizar no futuro quando fosse adulto. A capa do livro didático está reproduzida na Figura 2.

---

<sup>11</sup> Na década de 1990, ocorreu a retomada da obrigatoriedade da oferta de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica, de modo que as escolas passaram a ter autonomia no que se referia à escolha da língua a ser ensinada. Atualmente, é evidente a valorização das línguas estrangeiras devido à sua recente inclusão no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que constitui uma política pública de inclusão (Duboc, 2017).

Figura 2 – Livro didático utilizado na 5ª série



Fonte: Disponível em:  
<https://www.traca.com.br/livro/136431/> .  
 Acesso em: 30 abr. 2024.

Tílio (2010, p. 170) esclarece que os assuntos abordados por um livro didático podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, além de influenciar sua visão de mundo, “[...] induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as *certas*, as *socialmente aceitas*, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro”. Salienta, inclusive, que os discursos preconceituosos e estereotipados presentes em um livro didático têm o poder de reprimir a construção de identidades dos alunos.

Dias (2019, p. 72), ao investigar a construção de identidade de um estudante negro que se engajou na aprendizagem de Língua Inglesa, assevera que “[...] raça e classe configuram-se como empecilhos, influenciando negativamente o processo de aprendizagem de inglês”. Diante disso, reflito que, diversas vezes, não me via representado nas identidades de raça, gênero e classe social abordadas pelos livros didáticos, pois elas me apresentavam um mundo envolto por dinheiro, sucesso profissional, viagens e que era experienciado por indivíduos brancos e heteronormativos; então, senti que esse mundo se distanciava da minha realidade e da minha identidade homoafetiva.

Apesar dessa constatação, tomei a Língua Inglesa como possibilidade de romper com a opressão e as limitações sociais e decidi pela docência no intuito de me tornar *cidadão do mundo*. A escolha pela profissão docente manifestou-se, primeiramente, devido à minha facilidade em assimilar vocabulário e falar a língua. Adiciona-se a esse elemento a representação que eu havia construído acerca do professor de Língua Inglesa como um

indivíduo bem-sucedido e que possuía experiências culturais diversas. Isso aconteceu ao ser estimulado pela professora de Língua Inglesa, Katya Queiroz Alencar, a falar a Língua Inglesa quando eu cursava a 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dona Quita Pereira<sup>12</sup>, no ano de 1998. Lembro-me de uma atividade na qual um grupo de 4 estudantes (eu e 3 meninas adolescentes) teriam que memorizar uma fala na língua-alvo em homenagem à diretora da escola na ocasião do seu aniversário. É interessante refletir acerca de como essa atividade despertou em mim um desejo de ser um Outro por intermédio da língua aprendida. Falar a Língua Inglesa representava muito mais do que verbalizar as palavras, tratava-se, na verdade, de permitir irromper uma identidade mais livre dos interditos do discurso que já se encontravam elevadamente marcados em minha primeira língua (Coracini, 2003). Nessa outra identidade linguística, descobri que poderia ser um adolescente protagonista da minha história e, ainda, vislumbrar um futuro com mais oportunidades.

Na tentativa de aprofundar a reflexão acerca da atividade de expressão oral proposta, tudo indica que a professora Katya apresentava uma formação pautada pela criticidade<sup>13</sup>. Segundo Pessoa (2015, p. 134), na formação crítica, os professores são convidados a “[...] assumir suas tarefas pedagógicas como intelectuais comprometidas/os com suas/seus estudantes e com a sociedade”. Na Figura 3, a seguir, apresenta-se uma fotografia para ilustrar a atividade em questão sendo realizada. Nela, a professora Katya, à direita, observa, atentamente, a reação da audiência enquanto falo Inglês envolvido por sensações simultâneas de timidez e coragem.

---

<sup>12</sup> Informações sobre essa escola podem ser encontradas no seguinte *site*: [https://www.mg.gov.br/instituicao\\_unidade/escola-estadual-dona-quita-pereira](https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/escola-estadual-dona-quita-pereira)

<sup>13</sup> O professor crítico de línguas é quem, na ação pedagógica, consegue “[...] estar alerta a tudo que acontece em seu entorno” (Duboc, 2017, p. 211), no intuito de colocar em prática uma proposta do letramento crítico que “[...] consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais”. O letramento crítico também “[...] possibilita que o aluno compreenda sua construção sócio-histórica, permitindo ou aumentando as chances da transformação de sua situação, se assim ele desejar” (Duboc, 2017, p. 219).

Figura 3 – Fotografia de Lauro falando Inglês na escola pública



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (23/05/1998)

Cursei o Ensino Médio de 1999 a 2001, em duas escolas públicas estaduais na mesma cidade onde havia realizado o Ensino Fundamental. No final de 2001, candidatei-me ao Vestibular para o Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, ofertado pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), pois tinha decidido investir no projeto de me tornar professor de Língua Inglesa. Em 2002, cheguei à primeira aula com a expectativa de passar os 4 anos do curso estudando apenas a língua e suas regras gramaticais e fonético-fonológicas. Acreditava que, para falar Inglês, eximamente, eu teria de eliminar quaisquer traços de sotaque, e esse objetivo seria alcançado se eu acumulasse inúmeras horas de contato com elementos formais da língua. A eliminação de traços de sotaque é um dos movimentos empreendidos por um projeto racializado de Educação Linguística. Nele, fala-se bem a Língua Inglesa desde que aspectos sociais, culturais e raciais sejam apagados, em uma tentativa de aproximação a falantes nativos brancos de países do Norte Global (Reis; Oliveira, 2023).

Ao longo de toda a minha adolescência, não tive condições financeiras para custear um curso em uma escola de idiomas, tendo lançado mão de estratégias autodidáticas de aprendizagem, que, dificilmente, possibilitavam o trabalho com as práticas orais. Com isso, o desejo de falar essa outra língua ganhou o sentido de me expressar como um falante nativo, que existia em meu imaginário na figura de um indivíduo, que, por conhecer a língua perfeitamente, consegue se expressar muito bem. Mal sabia eu que o falante nativo era, na verdade, um mito construído e sustentado pela Linguística Moderna (Rajagopalan, 1997). Lembro-me bem da minha reação de encantamento quando, no primeiro dia de aula na Graduação, um rapaz loiro e alto, também estudante de Letras-Inglês, adentrou a sala de aula se dirigindo, fluentemente,

em Língua Inglesa aos estudantes calouros. Essas memórias me fazem refletir sobre como fui oprimido pela representação de identidade do falante nativo, cuja expressividade linguística era bastante inteligível e da qual eu me via consideravelmente distanciado. Felizmente, com as contribuições inovadoras dos estudos críticos de linguagem (Rajagopalan, 2003; Silva; Pereira, 2022), na atualidade, a Educação Linguística é concebida a partir de relações mais simétricas e colaborativas, que destronam o falante nativo e rompem com a ideia de in(inteligibilidade) linguística. Destaco que, ao longo da Graduação, no processo de me tornar um indivíduo crítico e consciente acerca da minha ancestralidade afro-indígena diaspórica, foi crucial participar em atividades de pesquisa científica com os professores Maria do Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES) e Antônio Carlos Soares Martins do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Com eles, comecei a perceber a pesquisa como estratégia de enfrentar práticas classistas, que, por vezes, dificultaram a minha inserção no mercado de trabalho docente.

No início da docência (2006-2009), na Fundação Fé e Alegria do Brasil<sup>14</sup>, como educador popular e como prestador de serviço em uma escola particular de idiomas, minha identidade esteve marcada por sentimentos de incompletude acerca da formação e de insegurança quanto ao meu desempenho. Com o tempo, a comunicação em Língua Inglesa se desenvolveu, porém continuei me considerando sem legitimidade para abordar aspectos culturais em sala de aula porque nunca tinha viajado ao exterior.

No período em que ministrei aulas de Língua Inglesa em uma escola particular de idiomas, apesar de já ter concluído a Licenciatura em Letras-Inglês, sentia-me inferiorizado em comparação a outros profissionais (muitos desses sem formação em Letras), simplesmente, por ainda não ter tido uma experiência de Mobilidade Internacional (MI)<sup>15</sup>. Essas concepções de ensinar e aprender Inglês e de ser professor dessa língua partiam de reverberações das minhas experiências anteriores nos Ensinos Fundamental e Médio e na formação inicial. Essas crenças ainda continuaram quando atuei como tutor a distância (2009 a 2011) no Curso de Letras-Inglês oferecido pela UNIMONTES, via Universidade Aberta do Brasil<sup>16</sup> (UAB), e como formador

---

<sup>14</sup> Obra de promoção social e educação popular criada na Venezuela pelo padre jesuíta José María Vélaz em 1955. Oferece projetos que visam a fortalecer a estrutura familiar e desenvolver a autonomia dos educandos atendidos. A Fundação chega ao Brasil em 1981, tendo sido bastante influenciada pelos ensinamentos do educador Paulo Freire, no sentido de que viver bem significa viver em harmonia consigo, com o outro e com a natureza. Disponível em: <https://www.fealegria.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

<sup>15</sup> Mobilidade Internacional significa uma vivência profissional e/ou acadêmica que possibilita a realização de estudos e capacitações em instituições no exterior, em nível de graduação ou de pós-graduação. Suas categorias mais comuns são: semestre no exterior, duplo diploma, programas conjuntos, programas de verão, programas de curta duração, programas de línguas estrangeiras, atividades isoladas, estágios acadêmicos e trabalhos voluntários (Stallivieri, 2017).

<sup>16</sup> “O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação

de professores substituto (2011 a 2014) no curso de Licenciatura em Letras-Inglês, na modalidade presencial, na cidade de Unaí, na região noroeste do estado de Minas Gerais.

Diante das minhas crenças sobre a língua, busquei estratégias para desenvolver as minhas habilidades de audição e de fala. Tudo indicava que minha carência no âmbito da compreensão e produção oral em Língua Inglesa estava, praticamente, resolvida. Contudo, ainda necessitava conquistar o tão sonhado intercâmbio linguístico-cultural. Para tanto, seria fundamental ampliar o meu orçamento financeiro mediante aprovação em Concurso Público docente. Com o intuito de pontuar no concurso, percebi que precisaria realizar um Curso de Mestrado. Inicialmente, no ano de 2010, já havia frequentado, como aluno especial, uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários na UNIMONTES. Entretanto, tive de interromper o projeto de participar da seleção para esse Programa no ano seguinte, uma vez que o Departamento de Comunicação e Letras da Universidade tinha me contratado como professor substituto.

Tendo assinado o contrato como professor substituto, iniciei minha atuação no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, no primeiro semestre de 2011. Esse ano foi bastante especial, pois conheci o professor Dr. Kleber Aparecido da Silva em um evento acadêmico promovido por meus alunos do 8º período do curso. No encontro, a principal palestra foi proferida pelo professor Kleber, à época recém-chegado ao Curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB). Lembro-me muito bem da potência de seu discurso diante de uma audiência majoritariamente de professores em formação inicial. Foi impactante a experiência de me reconhecer não apenas nos temas abordados, mas também, sobretudo, em sua trajetória como professor negro de línguas, que teve de enfrentar inúmeras adversidades para se tornar pesquisador na UnB. Nesse dia, o professor Kleber Silva, que, segundo Paiva (2010, p. 7), é possuidor de um entusiasmo que “[...] o faz mergulhar de corpo e alma na tarefa de pesquisar, escrever e reunir pesquisadores para divulgar a Linguística Aplicada brasileira”, convidou-me para me matricular como aluno especial em uma disciplina sobre formação de professores de línguas ministrada por ele no segundo semestre do ano de 2011. Aceitei o convite, realizei a disciplina e, em 2012, obtive aprovação nos Processos Seletivos dos Programas de Mestrado em Tradução e em Linguística Aplicada, ambos na UnB. Optei pela Linguística Aplicada, o que transformou minha vida pessoal, acadêmica e profissional. O registro do encontro consta na Figura 4, a seguir:

---

Básica Pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 3 abr. 2024.



Figura 4 – Fotografia do evento acadêmico em que Lauro Sérgio conheceu o Orientador Kleber Silva



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (Unai-MG, junho de 2011)  
Aparecem da direita para a esquerda: Kleber Silva, Dirlenvalder Loyolla, Wellington Silva, Lauro Sérgio Pereira e Katiúscia Silva.

Essas *escrevivências* reforçam a ideia de que professores têm o poder de transformar os seus pares mediante atitudes colaborativas. Pelo diálogo e pelo acionamento do letramento crítico, professores subalternizados no sistema colonial moderno se tornam autores que interpretam os fatos em relação ao mundo em que vivem (Monte Mór, 2015). Nessa perspectiva, percebo que o encontro com o professor Kleber fortaleceu a minha capacidade de sonhar com o *ser mais* (Freire, 2013) e de perseguir *escrevivências* outras.

No ano de 2014, defendi a Dissertação de Mestrado, intitulada *O professor de línguas vai ao cinema*: ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva (Pereira, 2014), sob a orientação da professora Maria da Glória Magalhães dos Reis. Novamente, o professor Dr. Kleber Silva estava ao meu lado, desta vez, como membro Suplemente na Banca que avaliou a minha Dissertação. Na Figura 5, a seguir, estão presentes os membros da Banca de Defesa da Dissertação de Lauro Sérgio Pereira.

Figura 5 – Fotografia da Defesa da Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na UnB



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (03/12/2014)

Aparecem da esquerda para a direita os professores Mônica Ferreira Mayrink – Universidade de São Paulo, Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – UnB, o autor desta Tese de Doutorado, Lauro Sérgio Pereira, Maria da Glória Magalhães dos Reis – UnB e Kleber Aparecido da Silva – UnB.

Após a aprovação em Concurso Público para professor efetivo de Língua Inglesa no *campus* Arinos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em 2014, participei do *Programa SETEC-CAPES/NOVA de Capacitação para Professores de Inglês da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Programa SETEC-CAPES/NOVA)<sup>17</sup> (Brasil, 2015). Trata-se de uma política resultante da parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Community College Consortium*, representado pelo *Northern Virginia Community College* (NOVA). Esse programa de Mobilidade Internacional foi executado de 2015 a 2017 e objetivou valorizar esses profissionais, fortalecendo suas 4 habilidades

<sup>17</sup> O Programa de Capacitação para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, desenhado no formato de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages – Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas*), previa a seleção de 152 professores, os quais seriam divididos em dois grupos de 76 professores cada. O primeiro grupo realizou o curso em 2016, enquanto o segundo grupo o fez em 2017. Ao longo do meu processo de doutoramento, tomamos o Programa SETEC-CAPES/NOVA como objeto de investigação, de tal modo que publicamos um artigo (Pereira; Silva, 2021) em que analisamos as representações discursivas de um grupo de professores de Língua Inglesa participantes acerca da Internacionalização da Educação, e um capítulo de livro (Silva *et al.*, 2023) em que discutimos, de uma perspectiva decolonial, os reflexos do programa nas inteligibilidades construídas por dois professores participantes ao longo do processo formativo nos Estados Unidos. Para mais informações sobre o Programa SETEC-CAPES/NOVA, acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais/programa-setec-capes-nova>. Acesso: 22 abr. 2024.

linguísticas por intermédio da exposição às práticas dos *colleges* nos Estados Unidos. Além desse objetivo geral, o programa previa, entre outras possibilidades, o compartilhamento de experiências de ensino de Língua Inglesa com a finalidade de propor atividades que estimulassem a participação dos estudantes em sala de aula, o uso de ferramentas digitais *online*, bem como o intercâmbio entre professores e alunos dos dois países. Após o retorno, os professores beneficiados deveriam trabalhar nas ações do Programa Idiomas sem Fronteiras (Brasil, 2014b) (anteriormente *Inglês sem Fronteiras*) (Brasil, 2012c) do Ministério da Educação (MEC), aplicando os conhecimentos adquiridos em atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização. Na Figura 6, apresento um dos registros dessa experiência:

Figura 6 – Fotografia tirada na pausa para foto após observação de aula na capacitação SETEC-CAPES/NOVA em Alexandria – Virgínia (Estados Unidos)



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (abril de 2016)

Após 8 semanas de atividades formativas nos Estados Unidos, retornei ao Brasil e me vi confrontado pelo compromisso de *aplicar o conhecimento aprendido* às minhas aulas de Língua Inglesa, no *campus* Janaúba do IFNMG, para onde fui transferido.

Devido à experiência internacional, em dezembro de 2016, recebi o convite para a Gestão da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINTER), no IFNMG, com o intuito de planejar e executar diversas ações na Internacionalização da Educação. A Figura 7 apresenta o registro de uma reunião que realizei na Reitoria do IFNMG com os coordenadores e diretores de Relações Internacionais de alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) situados no estado de Minas Gerais e da UNIMONTES.

Figura 7 – Fotografia da reunião para acordo de cooperação com a França na Reitoria do IFNMG



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor (junho de 2018)

Estive como coordenador da CRINTER até 2018, tendo encerrado minha atuação no setor devido à aprovação no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB (PPGL/UnB). No Doutorado, iniciado em 2019, por meio das discussões no Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL/UnB)<sup>18</sup>, coordenado pelo meu orientador, Dr. Kleber Aparecido da Silva, fortaleci minha identidade de professor pesquisador (Dickel, 1998) comprometido com uma Educação Linguística Crítica voltada para uma cidadania participativa.

Atualmente, aos 40 anos de idade, posso refletir que, apesar das diversas contingências que poderiam ter interferido, fortemente, em meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o papel da minha mãe, com seu discurso resiliente e empoderado, foi essencial para que eu chegasse até aqui. Diante de todas as minhas *escrevivências*, as quais me possibilitaram ser o que sou hoje, apenas posso me orgulhar e ser grato pela oportunidade de me tornar o primeiro membro da minha família a receber o título acadêmico de Doutor. No entanto, reconheço que essa conquista não é individual; por isso, trago comigo todos os meus ancestrais que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento social e profissional e para essa conquista acadêmica.

A seguir, nas Considerações Iniciais desta Tese, apresento a problemática da pesquisa, as motivações, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, o arcabouço teórico, a metodologia e as discussões que desenvolverei nos capítulos que compõem esta Tese.

<sup>18</sup> Informações sobre o Grupo de Pesquisa GECAL. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/214528>.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Comecei a viajar por curiosidade, mas cheguei a pensar que esse ato tem importância política e que incentivar os cidadãos de um país a viajar pode ser tão importante quanto incentivar a frequência à escola, a preservação ambiental e a economia nacional. [...] Não se pode entender a alteridade de lugares que não se conheceu. Se todos os adultos jovens fossem enviados a passar duas semanas num país estrangeiro, dois terços dos problemas diplomáticos do mundo seriam resolvidos. Não importa o país visitado ou o que façam durante sua permanência nele. É preciso chegar a um acordo quanto à existência de outros lugares e reconhecer que neles as pessoas vivem de outra maneira – que alguns fenômenos são universais e outros, culturalmente particulares (Solomon, 2018, p. 35).*

Começo estas Considerações Iniciais com uma epígrafe, cujas ideias centrais evocam valores como empatia, solidariedade, alteridade e diplomacia, os quais são bastante caros à Educação e às Relações Internacionais de um país, mas que, de 2019 a 2022, sofreram duras ameaças no Brasil. A epígrafe suscita representações em torno de viagens e de trocas interculturais que considero relevantes para a Formação Continuada<sup>19</sup> de Professores de Língua Inglesa. Entre essas representações, destaca-se a dimensão política dos deslocamentos, não apenas físicos, mas também epistêmicos, que oportunizam o conhecimento de si pelo contato-confronto com o Outro<sup>20</sup> (Bertoldo, 2003). Ressalto que as experiências de deslocamento foram essenciais para o desenvolvimento de minhas identidades, de modo que é por isso que me coloco nesta Tese de Doutorado a partir da metáfora do camaleão, em transformação a cada deslocamento.

Uma vez que as minhas *escrevivências* estão imbricadas pela Educação Linguística e pela experiência em Formação Continuada Internacional, reflito acerca das possibilidades de (re)existência e de (re)significação de identidades que a Língua Inglesa me proporcionou, seja aprendendo, ensinando ou estabelecendo relações interculturais em território estrangeiro. Desse modo, argumento em prol de um Projeto de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, que seja pautado em conhecimento linguístico, experiências didático-pedagógicas e participação em atividades colaborativo-críticas com os pares. Nesse intento, valorizam-se 3 estratégias viáveis para a formação crítica de professores de línguas: a) “análise crítica da

---

<sup>19</sup> Entendo a Formação Continuada como um espaço multifacetado no qual os pares, motivados por problemáticas advindas de suas práticas, envolvem-se em um trabalho colaborativo impulsionador de outras possibilidades de ser, viver e trabalhar no mundo. A Formação Continuada, cuja probabilidade de sucesso é maior, “[...] promove a capacidade crítica do professor para refletir sobre seu próprio trabalho, sua autoestima, sua autonomia para inovar e sua criatividade [...]” (Hayes, 2019, p. 157, tradução nossa)”. No original: “[...] promotes teachers’ critical capacity to reflect on their own work, their self-esteem, their autonomy to innovate and their creativity [...]” (Hayes, 2019, p. 157), ou seja, que é transformadora e não transmissiva.

<sup>20</sup> Grafado em letra maiúscula na psicanálise, aludindo a um lugar cujos elementos significantes são articulados inconscientemente para determinar simbolicamente o sujeito (Bertoldo, 2003, p. 94).

complexidade e das contradições da globalização e do neoliberalismo”; b) “articulação de discursos de esperança nas pedagogias críticas, de forma que se possa pensar para além das ‘narrativas redentoras’”; e c) “implementação de práticas docentes que estimulem as/os professoras/es a assumir suas tarefas pedagógicas como intelectuais comprometidas/os com suas/seus estudantes e com a sociedade” (Pessoa, 2015, p. 133-134).

Pautando-se pela crítica e pela prática problematizadora, as quais buscam lançar um olhar inquieto sobre ideias e práticas naturalizadas pela/na sociedade, esta pesquisa opta por um ideal engajado de atuação do professor de Língua Inglesa com o objetivo geral de *investigar a construção colaborativa de sentidos de (trans)formação docente no Processo de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)*.

Esta investigação apresenta os seguintes objetivos específicos:

- i. Discutir a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa na Rede Federal de EPT;
- ii. Compreender os sentidos de (trans)formação docente em um grupo de professores de Língua Inglesa a partir de experiências críticas em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação.

Os objetivos específicos se desdobram nas seguintes perguntas de pesquisa:

- i. Como a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa tem sido implementada na Rede Federal de EPT e experienciada pelos professores participantes?
- ii. Quais sentidos de (trans)formação docente foram construídos pelos professores de Língua Inglesa ao longo do Curso Temático *On-line*?

A asserção<sup>21</sup> deste estudo é que, dadas as demandas da Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT e a evidenciação das subjetividades e das práticas dos professores de Língua Inglesa nesse cenário, um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada orientada pela Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica (Burns, 1999, 2005a; Silvestre, 2008) pode contribuir para se promover a construção de sentidos de (trans)formação nesses profissionais, a fim de que eles se engajem na promoção de uma Educação Linguística intercultural, crítica, sustentável e ética.

A Internacionalização da Formação de Professores é uma subárea nova, sem uma definição estabelecida, ligada ao movimento de Internacionalização da Educação. Segundo

---

<sup>21</sup> Trata-se de “[...] um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 53).

Pacheco *et al.* (2022) e Koh *et al.* (2022), ela envolve a construção colaborativa de conhecimentos na formação docente, seja inicial ou continuada, em contextos internacionais ou domésticos. Essa internacionalização promove uma identidade docente globalmente engajada, capaz de transitar entre o local e o global. Justifica-se por aprimorar competências, ampliar oportunidades profissionais, facilitar trocas culturais e preparar professores para contextos de ensino diversos e multiculturais.

Atualmente, apesar de reconhecer que a experiência em Mobilidade Internacional transforma o professor pela integração de novas aprendizagens e da reconfiguração comunicativa (Cushner, 2007), propositalmente, adiciono ênfase ao compromisso que assumi ao participar do Programa SETEC-CAPES/NOVA de capacitação internacional para professores de Língua Inglesa, no intento de problematizar a Mobilidade Internacional a partir de uma agenda crítica de pesquisa. Dessa forma, entendo que quaisquer estratégias e ações de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa e de outras línguas necessitam se pautar pela dimensão crítica, esta que “[...] difere do Iluminismo e da modernidade e, portanto, procura promover a emancipação [...], uma crítica que é *solidária com a diferença e a pluralidade* e que valoriza a necessidade pedagógica da *tradução*”<sup>22</sup> (Menezes de Souza; Monte-Mór, 2018, p. 449, tradução nossa, grifo dos autores.)<sup>23</sup>. Em outras palavras, a Internacionalização da Formação Continuada Docente precisa ser vista como uma oportunidade de trocas interculturais (Cushner, 2007). Não pode ser vivida como um espaço em que os professores de línguas buscam saberes e habilidades que ainda não possuem, mas como um espaço colaborativo de reconstrução e ressignificação dos conhecimentos linguísticos, históricos e culturais de maneira compartilhada. Essa reflexão é válida pelo fato de que, embora a Mobilidade Internacional seja relevante, “[...] ela é insuficiente para entregar uma internacionalização inclusiva” (de Wit; Jones, 2018, p. 17, tradução nossa)<sup>24</sup>, que seja para todos independentemente dos perfis acadêmicos, profissionais e linguísticos dos indivíduos interessados em se engajar nesse processo.

Iniciei o Doutorado em 2019 com uma proposta de pesquisa motivada por demandas que recebi no escritório de Relações Internacionais ao longo da minha gestão. Naquele período,

---

<sup>22</sup> É “[...] a *atitude* que vê todo conhecimento como parcial e incompleto e, portanto, exige *eticamente* uma atitude de aceitação e tentativa de lidar com a própria ignorância e a dos outros, sem esperar superá-la” (Menezes de Souza; Monte Mór, 2018, p. 449, tradução nossa, grifo dos autores). No original: “[...] *attitude* that sees all knowledge as partial and incomplete and therefore *ethically* demands an attitude for accepting and attempting to deal with one’s own ignorance and that of others, without expecting to overcome this”.

<sup>23</sup> No original: “that differs from the Enlightenment and modernity and therefore seeks to promote emancipation [...], a critique that is *solidary with difference and plurality* and values the pedagogical need for *translation*” (Menezes de Souza; Monte Mór, 2018, p. 449, grifo dos autores).

<sup>24</sup> No original: “[...] it is insufficient to deliver inclusive internationalization” (de Wit; Jones, 2018, p. 17).

notei que o desconhecimento e a falta de reconhecimento por parte dos professores geravam questionamentos acerca dos reais benefícios que a Internacionalização da Educação poderia oferecer para a instituição. Esses fatores dificultavam não apenas o trabalho em si, mas também, principalmente, comprometiam a promoção de uma educação intercultural (Santiago; Akkari; Marques, 2013), por exemplo. Com isso, passei a perceber o professor de Língua Inglesa como um dos atores institucionais cuja agência<sup>25</sup> (Duff, 2012; Kayi-Aydar *et al.*, 2019; Weng *et al.*, 2019) para e na Internacionalização da Educação precisa ser estimulada mediante um trabalho interventivo construído de modo colaborativo.

A partir dessa reflexão, um projeto de pesquisa que realizei com professores de línguas no IFNMG, no 1º semestre de 2019, intitulado “Letramento de internacionalização: mobilidade docente e formação crítica de professores de línguas adicionais”, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPi) do IFNMG, sob o número 904/2019 e publicado como capítulo de livro (Pereira; Costa; Silva, 2021), revelou que os professores de línguas participantes necessitavam desenvolver um olhar crítico que os possibilitasse desconstruir e ressignificar ideologias hegemônicas naturalizadas na ecologia institucional da Internacionalização da Educação. Isso posto, esses autores alertam quanto ao fato de que muitos dos professores de línguas investigados:

[...] parecem não se colocar como agentes ativos na preparação sociocultural, linguística e política de seus estudantes, naturalizando as trocas culturais feitas pelo intercâmbio no exterior. A falta desse posicionamento docente a favor de uma internacionalização mais crítica pode dar margem para que jovens estudantes sejam bombardeados com concepções fabricadas, inclusive pela mídia, criando uma impressão despolitizada de que a produção de conhecimento e cultura dos países ricos de destino é melhor que a local (Pereira; Costa; Silva, 2021, p. 124).

Consequentemente, fortaleci a minha concepção de que era fundamental desenvolver com meus pares, professores de Língua Inglesa, um projeto de Formação Continuada que buscasse intervir e transformar, de modo colaborativo, suas percepções e práticas. Com isso, seria possível tensionar o modelo de Internacionalização da Educação pautado por padrões hegemônicos advindos da globalização e da sociedade do conhecimento, os quais desconsideram as identidades e os contextos locais das instituições brasileiras e de seus atores para impor-lhes critérios externos. Trata-se de uma oportunidade de questionar o processo de internacionalização passiva (Lima; Maranhão, 2009), no qual os envolvidos observam e

---

<sup>25</sup> Refere-se à capacidade dos indivíduos de assumir o controle e fazer escolhas que culminem em uma transformação pessoal ou social (Duff, 2012) e em inéditos-viáveis (Freire, 2019).



consomem, de forma subordinada, conhecimentos e práticas produzidos no exterior, ou seja, imitam as práticas de Internacionalização da Educação do Norte Global (de Wit, 2019).

No contexto das Instituições que compõem a Rede Federal, existem práticas e discursos hegemônicos ligados a um modelo clássico de Internacionalização da Educação que se realiza por intermédio de parcerias e acordos de cooperação internacional que priorizam a mobilidade (Souza, C. S. S., 2018, 2019b) e declaram a Língua Inglesa como inevitável para que se possa existir no mundo científico (Jordão *et al.*, 2020). No sentido de compreender as implicações da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação, Jordão *et al.* refletem, uma vez que essa língua tem se imposto como instrumento de dominação e é privilegiada no contexto em questão, acerca da necessidade de questionarmos esse fenômeno. Os pesquisadores acrescentam que, na Internacionalização da Educação, em países marcados por assimetrias econômicas e sociais, a Língua Inglesa precisa ser abordada de uma perspectiva dialógica e intercultural (Deardorff; Arasaratnam-Smith, 2017; Dell’olio; Martinez, 2019; Luna, 2018).

Enquanto professor efetivo de Língua Inglesa nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no *campus* Janaúba do IFNMG, considero fundamental realizar uma pesquisa que construa um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação com Professores de Língua Inglesa das Instituições da Rede Federal. Dessa forma, ao contemplar os anseios e as vozes desses profissionais, acredito ser possível construir um projeto de Internacionalização da Educação da Formação Continuada de Professores que se proponham a dialogar com outros países e atores do Sul Global<sup>26</sup> e que se pautem pela valorização das línguas, culturas e saberes locais.

Esta pesquisa aciona dois dos documentos que orientam a Educação brasileira para justificar a necessidade ainda existente de se promover oportunidades e espaços de Formação Continuada Internacionalizada nas Instituições da Rede Federal. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2014, Lei nº 13.005, 2014 (Brasil, 2014a) consiste em metas e estratégias, cujo objetivo é expandir “[...] o Sistema de Ensino Superior, aumentando o acesso às instituições de ensino e melhorando os índices de graduação” (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016, p. 102, tradução nossa)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> O Sul Global é constituído por países e regiões submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram o desenvolvimento socioeconômico semelhante ao do Norte Global, responsável pela produção de ideologias. “Sul Global” e “Norte Global” são termos usados nos estudos decoloniais para expressar uma relação desigual de saber-poder, que suprimiu muitas formas de conhecimento próprias dos povos e/ou nações colonizados (Pereira; Costa; Silva, 2021; Santos; Meneses, 2010).

<sup>27</sup> No original: “[...] the Higher Education System by increasing access to educational institutions and by improving graduation rates” (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016, p. 102).

Na meta 16, o PNE se compromete em:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014a, p. 13).

Não obstante o que consta na legislação, a garantia de Formação Continuada a todos os professores precisa se desvincular de governos para se tornar uma política de Estado. Ademais, é fundamental que haja um descongelamento dos recursos públicos destinados à Educação (Sarmiento, 2019).

Acerca das orientações globais, o PNE, em 3 de suas metas, vai ao encontro de ações em torno da Internacionalização da Educação, quais sejam: (i) a consolidação e ampliação de programas e ações que estimulem a Mobilidade Nacional e Internacional tanto de profissionais da Educação quanto de alunos de Graduação e Pós-Graduação; (ii) a promoção de Iniciativas de Internacionalização da Pós-Graduação e de Programas e Grupos de Pesquisa brasileiros, que incluam a promoção de intercâmbio de experiências entre instituições nacionais e internacionais nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão e aumento da competitividade científica e tecnológica da pesquisa nacional; e (iii) a criação de um programa de concessão de bolsas de estudo para professores de línguas de escolas públicas de Educação Básica para que possam estudar no exterior e ter alguma experiência linguística, intercultural e pedagógica na língua que ensinam.

O Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) (Brasil, 2016a) tem como uma de suas finalidades “[...] articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior” (art. 2º, Item nº 6). Todavia, “[...] o plano ainda carece de um fundo específico de financiamento público”, o que “[...] torna as políticas de formação continuada dos professores da EPT vulneráveis, com ofertas irregulares e temporárias de cursos, sem a devida consolidação” (Sarmiento, 2019, p. 72).

Apesar das garantias dessas normativas, alguns fatores ainda dificultam que uma parcela dos professores de línguas seja beneficiada por políticas de Formação Continuada que oportunizem experiências direcionadas ao desenvolvimento de dimensões linguísticas e interculturais. Tendo em vista que meu interesse de pesquisa está voltado para a Internacionalização da Educação, a argumentação apresentada até aqui justifica a necessidade de se conceber alternativas locais e situadas de Formação Continuada, orientadas por princípios

colaborativos e autônomos, nas quais se possa refletir, criticamente, acerca dos temas fulcrais que vêm sendo deflagrados nas práticas de Internacionalização da Educação e nos papéis das Instituições da Rede Federal de EPT.

Dessa forma, tomamos o conceito de Internacionalização da Educação como um processo que vai além da inserção de uma dimensão internacional, intercultural e global na Educação, para redimensioná-lo como um “[...] espaço de questionamento sobre o papel da educação no século XXI, especialmente em contextos de educação pública” (Martinez, 2017, p. 91).

Martinez e Walesko (2022, p. 18) desenvolveram o Projeto de Extensão, intitulado “Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais”, objetivando criar espaços colaborativos de formação docente inicial e continuada comprometidos com a transformação social e a luta contra a ignorância. As reflexões desse projeto indicaram a necessidade de os professores reinventarem suas estratégias de luta e ampliarem os espaços de formação, em prol de um movimento de democracia, liberdade e esperança.

A Internacionalização da Educação consta nas pautas de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que direcionam os sistemas educacionais no mundo. Isso representa o reconhecimento da Internacionalização pelos Estados-Nações como estratégia de desenvolvimento dos países pela Educação (Stallivieri, 2017), o que tem contribuído para que instituições educacionais a adotem como estratégia “necessária” (Souza, C. S. S., 2018). Em vista disso, no contexto educacional brasileiro, observou-se, nos anos recentes, o fortalecimento de debates sobre a Internacionalização, bem como o aumento de ações *de/para a* Internacionalização na Pesquisa por intermédio da Mobilidade Acadêmica Internacional. No bojo dessas ações, os Programas Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011a) e Idiomas sem Fronteiras contribuíram para a Expansão e a Internacionalização da Ciência e Tecnologia, da Inovação e da Competitividade brasileira.

A Internacionalização da Educação tem convocado os professores a lidar com questões que passam a influenciar a vida dos indivíduos nos âmbitos local, regional ou global (Akkari, 2011). No caso dos professores de línguas, Cavalcante (2016) salienta que a globalização e a Internacionalização da Educação os desafiam a (re)aprender e a (re)conceber modos de atuação diante das inovações científico-tecnológicas, das reformas educacionais, da intensificação dos movimentos migratórios, da mobilidade e da diversidade.

Assim sendo, embora as práticas de Internacionalização da Educação se apresentem como uma imposição de Estados-Nações, de Organizações Internacionais e de Instituições Educacionais sobre os professores, é fundamental refletir, com pensamento crítico, sobre a complexidade desse fenômeno. Apenas mediante sua problematização a partir de experiências localizadas de cada indivíduo ou grupo, é que os professores poderão ser encorajados a integrar, de propósito, uma dimensão global, intercultural e internacional em sua prática, envolvendo, transversalmente, os eixos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Nas palavras de Rocha e Maciel (2017, p. 3), “[...] é preciso pensar de que maneira as políticas, processos, práticas e discursos ligados à internacionalização afetam a universidade e as pessoas envolvidas e em como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana dessa comunidade”. Portanto, a Internacionalização da Educação aponta para a necessidade de uma Formação Continuada de Professores que abarque as implicações do fenômeno, o que se justifica pelo fato de os professores de Língua Inglesa e suas praxiologias (epistemologias + práticas) (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) estarem evidenciados na cultura da Internacionalização da Educação (Pazello, 2019). Segundo Moraes (2018, p. 18-19):

[...] o agir do professor de LI é uma das condições para a efetividade de uma política linguística<sup>28</sup> de internacionalização, e [...] nessa conjuntura deve-se incluir a mobilidade internacional como formação docente em internacionalização, no intuito de preparar o professor para atuar nas universidades e escolas, trabalhando as dimensões da internacionalização *in loco*.

Nessa direção, C. F. Souza (2018, p. 71) assevera que “[...] pensar em internacionalização é pensar no papel que o professor de idiomas desempenha na indução de práticas formativas de falantes proficientes de LE na contemporaneidade”. Apesar da relevância do professor de línguas nessa esfera, Dutra (2015) elucida que são poucas as iniciativas do governo brasileiro para a internacionalização da formação desses profissionais. Segundo Ramos (2018, p. 23), “[...] os docentes da educação básica ainda estão postos à margem desse processo mais amplo de internacionalização, mesmo com o surgimento de algumas propostas nesse sentido”.

---

<sup>28</sup> O construto *política linguística* é complexo e por isso se constitui por uma miríade de acepções. Na tentativa de compreendê-lo por lentes ampliadas, o concebemos como “[...] uma confluência de forças, ações, estratégias e mecanismos que surgem das práticas de linguagem, controladas ideologicamente por instituições sociais, ou das percepções dos indivíduos em relação a determinado fato ou fenômeno linguístico, de modo que há sempre uma possibilidade de redimensioná-la com objetivos localmente situados. Nessa nova organicidade, os atores sociais passam a se constituir como agentes de PL, tanto na base quanto nas altas esferas sociais. Em decorrência disso, alternativas muito mais voltadas para a construção de sentidos, e não restritas ao código linguístico, ganham força enquanto possibilidade de fazer justiça social” (Pereira; Costa; Silva, 2021, p. 117-118).

Na Rede Federal, há “[...] o investimento em programas de mobilidade e intercâmbio acadêmico-científico como forma de contribuir com a formação continuada de professores brasileiros, e alavancar as demandas de ensino, pesquisa e extensão nas unidades federais” (Souza, C. F., 2018, p. 69). Particularmente, os Programas de capacitação em inovação e/ou formação pedagógica para docentes e pesquisadores resultantes das parcerias com Finlândia, Canadá e Estados Unidos, objetivaram proporcionar a docentes e pesquisadores “[...] vivenciem *in loco* como a educação profissional e a inovação é tratada em outros países” (Souza, C. S. S., 2018, p. 54).

Chediak (2020) assevera que a agenda da Internacionalização da Educação na Rede Federal ocorre, sobretudo, pela Mobilidade Internacional, pelo recebimento de estudantes, professores e técnicos administrativos estrangeiros e pelo envio desse mesmo perfil de estudantes e de profissionais brasileiros para o exterior. Essa pesquisadora afirma que a mobilidade de envio é mais frequente, indicando uma relação passiva de consumo da Educação brasileira, devido à condição de colônia do imperialismo global que o Brasil assume no cenário mundial. Nesse sentido, observou, nos discursos dos professores brasileiros, a aceitabilidade da condição subalterna em que se colocam na posição de aprendizes, consumistas e reprodutores da cultura estrangeira no Brasil (Chediak, 2020).

Os enfoques dados à Internacionalização da Formação Continuada de Professores Brasileiros de Línguas indicam a necessidade de se propor alternativas que contemplem não apenas os aspectos linguístico-didático-pedagógicos, mas também sócio-histórico-culturais. Entendendo a linguagem como uma prática social necessária para a Internacionalização da Educação e, salientando a dimensão política do professor de línguas (Shohamy, 2006), é essencial investir na Formação Continuada desses profissionais via processos crítico-reflexivos sobre suas práticas situadas. Desse modo, dado o aumento das desigualdades sociais no Brasil e no mundo (Chancel *et al.*, 2022), os professores de Língua Inglesa podem se assumir agentes determinados de mudança.

Apesar de existirem trabalhos que discutem a Internacionalização da Educação pela perspectiva crítica, ainda são poucos os que fazem propostas em diálogo com os professores e que contemplam suas percepções, crenças e vozes em iniciativas intervencionistas e transformadoras. Defendo que a investigação acerca da construção de sentidos de (trans)formação docente em um grupo de professores de Língua Inglesa, ao longo da implementação de um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação com professores da Rede Federal de EPT pode fornecer pistas para a construção de um Projeto de Formação Docente e de Educação Linguística que seja

sustentável (Ilieva; Beck; Waterstone, 2014), inclusivo (de Wit; Jones, 2018), que contemple os interesses das comunidades locais a partir de uma pedagogia de descentramento (Martinez; Chiappa, 2022) e que se pautem pelas discussões em torno do multilinguismo (Kramsch, 2014) e das práticas translíngues (Pereira; Silva; Guimarães, 2020). No bojo da Internacionalização da Educação, McTaggart e Curró (2009) e Brandenburg, Jones e Leask (2019) sinalizam a Pesquisa-Ação<sup>29</sup> (aplicada à geração de dados desta pesquisa) como possibilidade inovadora de trabalho com os professores.

Chediak (2020) também apresenta apontamentos que contribuem para justificar essa proposta de investigação. Primeiramente, a autora afirma que, no Brasil, são escassos os estudos sobre a Formação Continuada de Professores no exterior, bem como sobre os efeitos desse processo nas concepções e práticas pedagógicas. Em seguida, reflete ser importante realizar novas pesquisas nesse bojo investigativo, pois, assim, será possível promover conhecimentos que orientem políticas de formação de professores, e que subsidiem as práticas de Internacionalização da Educação na Rede Federal. Segundo Chediak (2020, p. 332), é fundamental estabelecer um programa de Formação Continuada para os professores da Rede Federal de EPT “[...] de maneira sistemática, abordando os problemas da educação nacional e articulado com o programa de internacionalização da formação do professor”. Acrescenta-se o fato de que, embora no Brasil os escritos sobre a Internacionalização da Educação estejam em expansão, esse número ainda é pequeno se comparado com países do Norte Global (Morosini, 2019).

Haja vista que a investigação de Chediak (2020) parte da Educação, realizei, no dia 10 de agosto de 2022, uma busca livre do termo “internacionalização” no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) (BTDC)<sup>30</sup>, estabelecendo filtros para a área de Letras e Linguística, que também tem se interessado pela Internacionalização da Educação (Guimarães; Pereira, 2021) pelo fato de as línguas desempenharem um papel crucial nas ações de Internacionalização da Educação (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Foram encontradas 25 Teses e 12 Dissertações, de modo que apresento, no Quadro 1, apenas as pesquisas (11 no total) que se conectam à Formação de Professores no cenário da Internacionalização da Educação.

---

<sup>29</sup> Diniz-Pereira (2011) esclarece que, na literatura educacional, vários termos são usados para se referir à pesquisa que professores desenvolvem no contexto de sua prática escolar. Entre eles, há os seguintes termos: *pesquisa-ação*, *investigação na ação*, *pesquisa colaborativa* e *práxis emancipatória*. Nesta Tese, escolho usar o termo “*Pesquisa-Ação*”.

<sup>30</sup> Fonte: Banco de Teses/CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Quadro 1 – Teses e Dissertações com foco semelhante ao desta pesquisa

Nº	Autor/ano	Título	Instituição	Nível	Objetivo geral
01	Juliana Zeggio Martinez 2017	Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Internacionalização da Educação Superior	Universidade de São Paulo	Doutorado	Investigar e discutir o papel que Políticas de Internacionalização desempenham nas instituições participantes, bem como na problematização e ressignificação dos sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia.
02	Lucas Araújo Chagas 2021	Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma Universidade Federal brasileira	Universidade Federal de Uberlândia	Doutorado	Identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior em uma Universidade Federal e analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos.
03	Karina Aires R. F. C. de Moraes 2021	Curso de formação local para professores de Inglês como meio de instrução: elaboração, pilotagem, resultados	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	Conhecer o panorama histórico do processo de Internacionalização das IES de modo global e local, para então entender melhor o conceito EMI, considerando-o uma ação de Internacionalização em Casa, para poder identificar seu desenvolvimento no Brasil.
04	Elizabeth Pazello 2019	Internacionalização na UFPR: da cereja do bolo às duas pontas do <i>iceberg</i>	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	Examinar a percepção do conceito de Internacionalização na UTFPR-CT e sua repercussão institucional a partir da voz de envolvidos com o processo de Internacionalização, nomeadamente docentes, coordenadores, diretores e técnicos administrativos.
05	Iara Maria Bruz 2018	Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa como Língua Internacional: uma experiência transnacional	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	Verificar a influência de diferentes formas de contato (com outros professores, alunos, com diferentes práticas e consigo mesmos) durante o período de estágio de professores em formação num contexto transnacional.
06	Elkerlane Martins de Araújo Moraes 2018	Deixa-me ir e vir – canta o Rouxinol: reminiscências docentes e Política Linguística de Internacionalização para uma Ciência sem Fronteiras.	Universidade de Brasília	Doutorado	Investigar a Política Linguística de Internacionalização do CsF <sup>31</sup> atuando no contexto específico do Instituto Federal do Tocantins – <i>campus</i> Paraíso.
07	Marina Santhiago Dantas Lunn	A escrita em Inglês na Pós-Graduação: dificuldades,	Universidade de São Paulo	Mestrado	Conhecer as dificuldades de pós-graduandos de uma Universidade Pública

<sup>31</sup> Ciência sem Fronteiras

	2018	convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes			Brasileira com a escrita acadêmica em Inglês tanto na percepção discente quanto na docente e averiguar se haveria convergências ou divergências naquelas percepções.
08	José Alves Pereira Júnior 2017	Letramentos transculturais: Internacionalização, Mobilidade Discente e Formação de Professores de Língua Inglesa	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Compreender os impactos da Mobilidade Internacional em alunos de Licenciatura em Inglês que participaram do Programa <i>Minas Mundi</i> .
09	Mariana Lyra Varela de Albuquerque 2021	Prática colaborativa na Formação de Professores de Português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Investigar o potencial da colaboração na Formação de Professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em uma experiência de elaboração do Curso Básico 1, ocorrida entre a pesquisadora e outro docente, migrante sírio-brasileiro, ex-participante do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) na condição de aluno e, na época da realização da investigação, professor de PLAc no Projeto.
10	Nara Nília Marques Nogueira 2017	Um novo jeito de se fazer dissertação: Letramentos Acadêmicos e Internacionalização	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Investigar práticas de letramento acadêmico ocorridas em uma Instituição Brasileira de Ensino Superior e o impacto de tais práticas em sua Internacionalização, pela ótica de professores universitários.
11	Milena Paula de Oliveira Alonso 2020	Internacionalização e Língua Inglesa: Representações de Participantes do Programa Paraná Fala Idiomas-Inglês de uma Universidade Pública Paranaense	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado	Entender o papel da Língua Inglesa (LI), pela perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), no processo de Internacionalização Acadêmica, considerando as representações dos alunos, dos instrutores, da coordenadora institucional e da orientadora pedagógica do Programa Paraná Fala Idiomas-Inglês (PFI), uma Política Linguística estadual que visa a capacitar, linguisticamente, a comunidade acadêmica com vistas à Internacionalização.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A análise das pesquisas realizadas no período de 5 anos (2017-2021) evidencia a necessidade de uma investigação focada na construção de sentidos de (trans)formação docente por professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT mediante a implementação



colaborativa de um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação. Nos trabalhos encontrados, percebe-se uma abordagem mais descritiva e analítica e menos interventiva.

Investir em ações de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa contribui para que eles se tornem problematizadores das realidades sociais e de sua prática (Pessoa, 2018a) diante da Internacionalização da Educação. Para tanto, os professores de Língua Inglesa podem se valer de uma formação crítica construída na ação e na reflexão (Freire, 2013, 2019) que lhes possibilite, mediante o acionamento de repertórios linguísticos<sup>32</sup> na língua que ensinam (Pessoa, 2018), agir e transformar sua realidade (Giroux, 2020). Segundo Pessoa (2018a, p. 193), deve-se compreender as subjetividades dos professores, pois é nelas que se pauta “[...] todo o conhecimento a ser desenvolvido no processo de formação sobre escola, sala de aula, língua, aprendizagem de língua, ensino de língua e gerenciamento de sala de aula, [...] sempre em confluência com as realidades sociais”.

Com objetivo de amenizar a carência de Formação Continuada para atuação na Internacionalização da Educação, esta pesquisa ancora-se na perspectiva de linguagem como meio de ação e mudança defendida pela Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003), por se comprometer a discutir questões práticas e situadas de linguagem. Arelada a essa ideia, encontra-se a indisciplinaridade da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), cuja perspectiva ideológica mobiliza epistemologias alternativas que respondem a questões sobre desigualdade e injustiça social. Alinha-se também a uma visão sociodiscursiva e dialógica de linguagem (Bakhtin; Volochinov, 2004), orientada para a construção de sentidos mediante a relação comunicativa estabelecida entre os indivíduos em contextos sociais específicos.

De acordo com estudos de LAC, a Teoria Crítica (Habermas, 2014) possibilita compreender que a linguagem é uma prática social, capaz de transformar as relações sociais dos indivíduos que se encontram à margem da sociedade. Apesar dessas teorizações, entende-se que a mudança se torna possível mediante o diálogo com as práticas locais sócio-historicamente situadas.

Além de estar fundamentada na LAC (Pennycook, 2001, 2006; Rajagopalan, 2003, 2006), esta pesquisa pauta-se pelas discussões críticas sobre a Formação Continuada de Professores de Línguas (Celani, 2002, 2009; Liberali; Magalhães, 2009; Sól, 2016; Walesko;

---

<sup>32</sup> São um “[...] complexo de recursos biograficamente organizados que seguem os ritmos de vidas reais” (Blommaert; Backus, 2012, p. 8, tradução nossa). No original: “[...] are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives”.

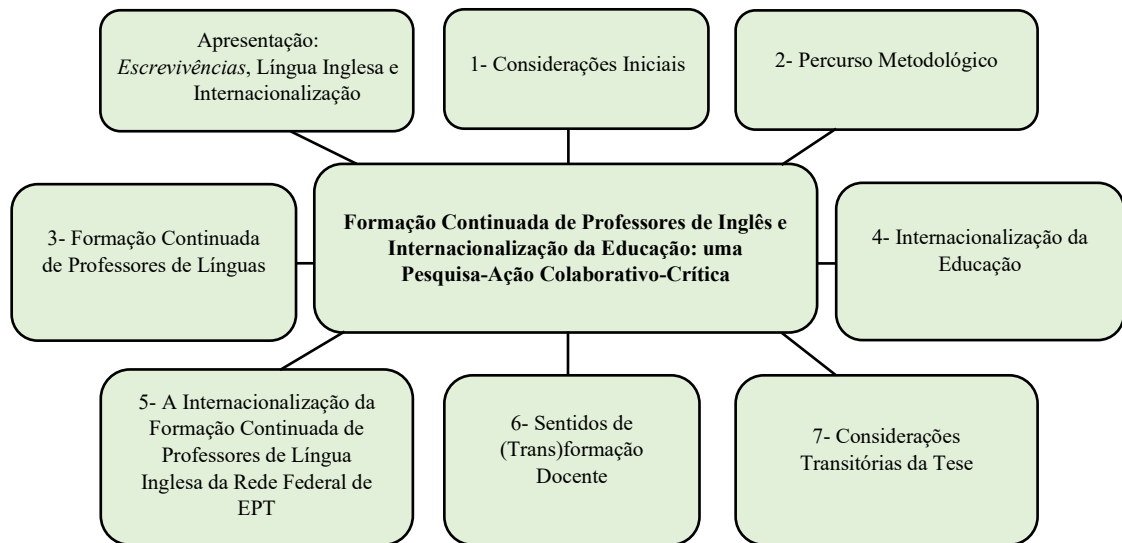
Procaïlo, 2011) e pela Internacionalização da Educação (Martinez, 2017; Stein, 2019; Vavrus; Pekol, 2015).

Esta pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2009), de cunho interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita Lopes, 1994) e do tipo Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica (Burns, 1999, 2005a; Silvestre, 2008), busca compreender e interpretar os fenômenos a partir dos significados conferidos pelas pessoas em seus contextos naturais, tendo sua subjetividade inerente a todo o processo de pesquisa.

A geração dos dados ocorreu, em um primeiro momento, a partir do levantamento de documentos de políticas que orientam a Internacionalização da Educação e a Formação Continuada de professores no Brasil, bem como os documentos que resultaram de políticas específicas nesse contexto. Depois, elaborou-se, colaborativamente, um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação com um grupo de 3 professores efetivos de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Nesse curso, orientados pela Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, os agentes (pesquisador acadêmico e professores colaboradores) compartilham experiências e constroem novos saberes por intermédio das reflexões críticas acerca de temas em torno da Internacionalização da Educação. Os instrumentos de geração de dados aplicados no decorrer do Curso Temático *On-line* foram Pesquisa Documental (PD), Questionário *On-line* (QO), Sessões Reflexivas Coletivas *On-line* (SRCs) e Sessões Reflexivas Individuais *On-line* (SRIs).

Os documentos levantados foram submetidos à Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017; Mainardes, 2006). Por sua vez, os dados gerados no processo da Pesquisa-Ação, que compreendeu compilação, codificação, comparação e construção de sentidos, foram analisados por intermédio de interpretações qualitativas (Denzin; Lincoln, 2013) pautadas pelos princípios da LAC. Esta Tese de Doutorado é composta por 5 capítulos organizados conforme o esquema a seguir (Figura 8):

Figura 8 – Esquema de organização da Tese



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No capítulo 1, apresento as considerações iniciais da pesquisa, enfatizando os objetivos geral e específicos, bem como as perguntas de pesquisa. No capítulo 2, trato da metodologia de pesquisa, que é qualitativa, de natureza interpretativista e do tipo Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica. Teço apontamentos sobre as bases epistemológicas da Pesquisa-Ação e esclareço sua aplicabilidade no campo da Formação de Professores de Línguas. Na sequência, saliento a importância da postura ética nesse tipo de pesquisa, apresento o contexto e os colaboradores da pesquisa. Por fim, discorro sobre os procedimentos de análise crítica dos dados, especificando as abordagens aplicadas aos registros.

Ressalto que escolhi apresentar a metodologia antes do arcabouço teórico por entendê-la como parte integrante da discussão teórica, bem como pelo fato de sua orientação epistemológica ser percebida na maneira a partir da qual os dados gerados foram tratados na análise. Acrescenta-se, ainda, que na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, as potencialidades de sentidos encontrados nos dados gerados pelos agentes da investigação guiam o pesquisador na construção de uma teoria praxiológica.

No capítulo 3, desenvolvo uma primeira discussão teórica. Especificamente, ao focar a Formação Continuada de Professores de Línguas, abordo temas como as questões conceituais e terminológicas envolvendo a Formação Continuada, as Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil, os enfoques das pesquisas sobre Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa realizadas no Brasil entre 2018 e 2022, e, por fim, discorro sobre os elementos colaboração, experiências, identidade, criticidade, agência e emoções, os quais

considero fundamentais para uma perspectiva crítica de Formação Continuada de Professores de Línguas.

No capítulo 4, desenvolvo uma segunda discussão teórica, no intuito de abordar a inter-relação entre globalização e Internacionalização da Educação, apontando seus reflexos no campo dos Estudos Linguísticos no Brasil, de problematizar a Internacionalização da Educação a partir da interculturalidade, de apresentar as razões, as estratégias e os fluxos da Internacionalização da Educação e, ainda, de defender uma perspectiva crítica de Internacionalização da Educação.

No capítulo 5, busco responder à primeira pergunta de pesquisa. Para tanto, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, discuto a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, utilizando os documentos materializados nos contextos de influência, de produção de textos e da prática do Programa SETEC-CAPES/NOVA de capacitação para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Também foram utilizados os registros (SRCs, SRIs) dos relatos dos professores colaboradores desta pesquisa sobre as experiências vivenciadas no referido programa.

No capítulo 6, por sua vez, procuro responder à segunda pergunta de pesquisa. Nesse propósito, objetivei compreender os sentidos de (trans)formação docente evidenciados nas representações discursivas dos professores no processo da Pesquisa-Ação e registrados nas SRCs. Nesse propósito, realizo interpretações qualitativas a partir dos contributos encontrados na LAC.

Nas Considerações Finais da Tese, retomo as perguntas de pesquisa para refletir sobre implicações dos resultados em futuras Pesquisas-Ações que os participantes poderão desenvolver, localmente, em suas instituições. Entendo que, para iniciar um processo de mudança nas práticas docentes e no *modus operandi* institucional, é necessário superar uma perspectiva de Formação Continuada transmissiva que se encerra na reflexão crítica. Para tanto, os professores precisam desenvolver sua autonomia e se constituir pesquisadores de eventos práticos.

À guisa de conclusão destas Considerações Iniciais, retomo a reflexão da epígrafe apresentada acerca da relevância política do ato de viajar, para problematizá-la a partir das contingências da pandemia da COVID-19 e dos cortes orçamentários em investimentos governamentais em Educação ocorridos entre os anos de 2019 e 2022 e que comprometeram os modelos clássicos de mobilidade na Internacionalização da Educação. Embora reconheça que a mobilidade física seja importante na Internacionalização da Educação, pois oportuniza experiências que formam o cidadão global (Giroux, 2005) as quais estimulam a convivência

pacífica, de uma perspectiva crítica, essa mobilidade é insuficiente quando se pensa uma Internacionalização da Educação inclusiva (menos dispendiosa e elitista) (de Wit; Jones, 2018).

De posse dessas ponderações, torna-se fundamental, na Internacionalização da Educação brasileira, retirar o foco da mobilidade e direcioná-lo ao currículo (às ações do professor) e aos resultados decorrentes da Educação Linguística e da formação dos profissionais responsáveis por esses processos (Silva; Pereira; Araújo, 2019). Desse modo, a proposta desta Tese se apresenta como uma alternativa possível de infusão de dimensões internacionais e interculturais na Formação de Professores Brasileiros de Língua Inglesa atuantes na Rede Federal de EPT.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como ‘captura’ teórica do ‘real’. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor [...] (Fabrício, 2006, p. 62).*

Neste capítulo, descrevo o percurso metodológico desenhado para a realização deste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006, 2013; Dörnyei, 2007; Flick, 2009), de natureza interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moita Lopes, 1994) e do tipo Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica (Burns, 2005a; Sabota; Silvestre, 2017; Silvestre, 2008). A amostragem compõe-se de um grupo de professores efetivos<sup>33</sup> de Língua Inglesa colaboradores de um curso de Formação Continuada em Internacionalização da Educação que ofereci em contexto *on-line*. Os dados coletados, via Pesquisa Documental (PD) (Flick, 2009; Lüdke; André, 2020), foram analisados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017). Os dados gerados em QO, SRCs e SRIs (Anexo E) foram analisados mediante interpretações qualitativas (Denzin; Lincoln, 2013) guiadas por princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (Pennycook, 2001).

Considerando o que já foi visto, resalto o meu compromisso ético com o fazer científico e reflito que, nos últimos 30 anos, devido aos avanços da tecnologia e da globalização<sup>34</sup>, os quais possibilitaram um mundo cada vez mais multilíngue e móvel, a pesquisa e os métodos de investigação em Linguística Aplicada amadureceram. Esta se emancipou da Linguística ao reivindicar para si a (inter)transdisciplinaridade nas Ciências e ao explicitar o seu compromisso com os problemas sociais nos quais a linguagem exerce um papel preponderante (Mckinley, 2020).

Segundo Fabrício (2006, p. 48), “[...] a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA<sup>35</sup> é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla

<sup>33</sup> Uma pesquisa realizada por Dixit (2017) com professores indianos dos distritos de Ahmadabad e Gandhinagar em Gujarat revelou que os profissionais permanentes eram mais propensos ao ensino reflexivo e demonstravam uma atitude mais positiva em relação à Pesquisa-Ação do que os contratados.

<sup>34</sup> A globalização pode ser compreendida como “[...] a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens, 1991, p. 76). Ela opera contraditoriamente por processos complexos, é “[...] política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica”, além de ter sido “influenciada acima de tudo por desenvolvimentos nos sistemas de comunicação que remontam ao final da década de 1960” (Giddens, 2007, p. 21). Nesta Tese, lancei um olhar crítico para a globalização, tendo como lupa os apontamentos de Santos (2001) e Freire (2019), os quais serão discutidos no Capítulo 2.

<sup>35</sup> Linguística Aplicada

amalgamação de fatores contextuais”. Assim sendo, particularmente no Brasil, a Linguística Aplicada tem se assumido *transgressiva* (Pennycook, 2006), aproximando-se de disciplinas como as Ciências Sociais e os Estudos Culturais no intuito de discutir aspectos sociais que envolvem a área. Para tal, reconhece que, por intermédio do paradigma crítico de linguagem, é possível tensionar os discursos epistemológicos dominantes e abrir espaço para que grupos de pesquisadores locais produzam, apropriem-se e legitimem o conhecimento a partir da aplicação de metodologias interventivas<sup>36</sup> (Kleiman, 2013).

Na tentativa de contribuir com esse movimento de *virada crítica*, em que a Linguística Aplicada revisa suas bases epistemológicas em meio às forças da globalização (transnacionalização e compressão do espaço-tempo) (Fabrício, 2006), e explorar outras possibilidades de produção de saberes na atual geopolítica do conhecimento<sup>37</sup>, defendemos que o foco investigativo na Internacionalização da Educação deva ser ampliado. Para tanto, é crucial questionar as decisões arbitrárias dos processos de Internacionalização da Educação, os quais se dispõem a atingir metas previamente estabelecidas por organizações internacionais como BM, OMC, OCDE, ONU e UNESCO<sup>38</sup>, sem consulta aos atores institucionais (estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, entre outros) que estão na base dos processos educacionais. Pragmaticamente, este estudo, sem se comprometer com ideais *salvacionistas*, busca promover um protagonismo discursivo em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação para Professores de Língua Inglesa, a fim de que as vozes desses profissionais possam ecoar nas Políticas e Práticas de Internacionalização da Educação promovidas pela Rede Federal no Brasil. O Curso Temático *On-line* em questão passou a se constituir como um grupo de estudos; por isso, para a sua implementação, adotamos orientações da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica pelo fato de essa ressaltar que as:

[...] [c]omunidades colaborativas de pesquisadores em pesquisa-ação estão em uma forte posição de contribuir com uma reforma curricular e escolar mais ampla na medida em que as descobertas coletivas apontam para mudanças no nível do sistema ou institucional que facilitarão melhores práticas (Burns, 1999, p. 31, tradução nossa)<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> Fabrício (2006, p. 49) afirma que a reconfiguração da Linguística Aplicada “como prática investigadora é... inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” e, para tanto, deve desenvolver agendas política, transformadora/intervencionista e ética.

<sup>37</sup> A geopolítica do conhecimento contribui para a mercantilização da Educação e, conseqüentemente, provoca danos em países que se encontram em condições periféricas (Lima; Contel, 2011), além de polarizar os fluxos legitimados de produção de pesquisa nos países ricos (Nez; Franco, 2018).

<sup>38</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

<sup>39</sup> No original: “Collaborative communities of action researchers are in a stronger position to contribute to broader school or curriculum reform as their collective findings can point to institutional or system level changes that will facilitate better practice” (Burns, 1999, p. 31).

Compreendo que as contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica em diálogo com a LAC (Pennycook, 2001) são cruciais para os propósitos desta investigação. A LAC, além de se atentar para as questões de desigualdade, injustiça, acesso, poder, ideologia, política, diferença e resistência, evidenciadas nas práticas sociais de linguagem, “[...] insiste na compreensão histórica sobre como as relações sociais chegaram a ser como são” (Pennycook, 2001, p. 6, tradução nossa)<sup>40</sup>. Isto é, salientando porque é necessário incorporar os repertórios dos professores de Língua Inglesa, em prol de um Projeto de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa que atenda aos interesses de indivíduos e comunidades localmente situados e não às exigências unilaterais e hegemônicas de uma agenda global de produção de conhecimento. Portanto, assumimos uma postura *transgressiva e fronteiriça*, que toma a Internacionalização da Educação pensando o que deve ser pensado, fazendo o que deve ser feito e dizendo o que deve ser dito (Kleiman, 2013), na defesa de práticas éticas de (re)existência de ser, saber e sentir.

## 2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta investigação situa-se no campo dos estudos linguísticos, tem como área de concentração *Linguagem e Sociedade* e focaliza a linha de pesquisa *Língua, interação sociocultural e letramento*. Com o propósito de pesquisar a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, que, atualmente, envolve subjetividade e agência (Menezes de Souza; Monte Mór, 2019) diante de práticas sociais de linguagem na Internacionalização da Educação, optamos pelo paradigma da Pesquisa Qualitativa.

Justifica-se a relevância da Pesquisa Qualitativa pelas implicações e demandas que a pluralidade de modos de vida na sociedade contemporânea tem sobre os pesquisadores e contextos de pesquisa. Ou seja, em uma sociedade notadamente diversa, o pesquisador é convidado a construir conhecimento mediante reflexões empíricas acerca das subjetividades dos indivíduos em meio às suas práticas sociais. Não se reduz a pesquisa a generalizações, porque ela tem de ser realizada de maneira situada. A Pesquisa Qualitativa busca construir um conhecimento sociologicamente articulado, sendo a sua aplicabilidade percebida na vida cotidiana (Flick, 2009).

A Pesquisa Qualitativa apresenta alguns aspectos essenciais: a apropriabilidade de métodos e teorias empiricamente fundamentadas na reflexividade sobre o objeto em estudo, as

---

<sup>40</sup> No original: “[...] insists on a historical understanding of how social relations came to be the way they are” (Pennycook, 2001, p. 6).



perspectivas dos colaboradores participantes e sua diversidade na construção do conhecimento, a reflexividade e a subjetividade de pesquisadores e colaboradores, bem como a variedade de abordagens e métodos que abarcam subjetividades, as quais envolvem interações e reconstruem significados evidenciados nas práticas (Flick, 2009). Segundo Flick (2009, p. 37), a Pesquisa Qualitativa “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Já Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que, na Pesquisa Qualitativa, o pesquisador se interessa por “[...] um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. No Quadro 2, elenco as principais características da pesquisa qualitativa:

Quadro 2 – Características da pesquisa qualitativa

<b>Formato Flexível</b>	A Pesquisa Qualitativa é constituída por uma flexibilidade, seja na elaboração de perguntas de pesquisa seja na definição da literatura, que possibilita ao pesquisador se manter receptivo à mudança ao longo do processo, bem como não se comprometer com a testagem de hipóteses.
<b>Dados Complexos</b>	Os dados qualitativos são gerados a partir de uma ampla variedade de fontes como entrevistas e diários, os quais são transcritos em textos verbais e analisados em categorias complexas.
<b>Contexto Empírico</b>	A Pesquisa Qualitativa ocorre em contextos empíricos que impossibilitam a manipulação dos dados, além de exigir do pesquisador um contato intenso e prolongado ou, inclusive, imersão contextual.
<b>Caráter Subjetivo</b>	A Pesquisa Qualitativa se interessa pelas opiniões, sentimentos e experiências dos indivíduos acerca da situação estudada, pois eles podem revelar sentidos e interpretações.
<b>Amostragem Contextualmente Situada</b>	A Pesquisa Qualitativa conduzida adequadamente exige trabalho árduo, o que contribui para que esse tipo de pesquisa normalmente se valha de amostragens contextualmente situadas, bem como não generalize os achados.
<b>Análise Interpretativa</b>	Na Pesquisa Qualitativa, o resultado da investigação decorre da interpretação subjetiva que o pesquisador realiza sobre os dados. Essa interpretação não é padronizada, de modo que o pesquisador tem liberdade de escolha. O perfil do pesquisador (história pessoal, posicionamentos políticos quanto a gênero, cultura, idade, dentre outros) torna-se parte integrante da investigação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dörnyei (2007, p. 37-39)

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) assinalam que os pesquisadores qualitativos “[...] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Na Pesquisa Qualitativa, o

pesquisador assume uma postura reflexiva, a fim de interpretar, mediante construção contínua de diferentes versões da realidade, os dados gerados por diversos instrumentos (Flick, 2009).

Considerando os avanços e as tendências metodológicas ocorridos em função das transformações tecnológicas e digitais deste século (Flick, 2009), assim como os reflexos da pandemia da COVID-19 nos modos de geração de dados envolvendo seres humanos, nesta pesquisa, os métodos tradicionalmente disponibilizados pela Pesquisa Qualitativa tiveram que ser transferidos e adaptados para o meio *on-line*. Certamente, seguindo as devidas observações éticas, essa transferência exige uma reflexão do que, realmente, pode ser alterado e quais são os benefícios e custos desse processo em comparação ao tradicional (Flick, 2009). No presente estudo, a utilização de instrumentos *on-line* possibilitou a participação de professores situados fisicamente em diferentes regiões do Brasil.

Nesta investigação, a perspectiva qualitativa encontra-se nos objetivos de problematizar a Formação Continuada Internacional dos Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT e de discutir a Internacionalização da Educação com os colaboradores, os textos teóricos e oficiais sobre temas e eventos abordados pelos professores por meio de respostas ao Questionário *On-line* (QO), interações em SRCs e em SRIs.

### **2.1.1 Pesquisa interpretativista**

A pesquisa interpretativista surge como possibilidade inovadora de se fazer ciência no campo da Linguística Aplicada. Contrário aos métodos arbitrários advindos do paradigma positivista<sup>41</sup>, que busca construir conhecimento mediante generalizações, o paradigma interpretativista se interessa por interpretar os significados construídos na relação dos indivíduos ao se engajarem em práticas sociais de linguagem (Moita Lopes, 1994).

Essas práticas compõem o mundo social, cuja peculiaridade “[...] é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Conforme Liberali e Liberali (2011, p. 19), “[...] um paradigma interpretativista teria como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade”.

---

<sup>41</sup> O paradigma positivista se pauta pelo interesse técnico, credita maior valor à dicotomia entre objeto e sujeito, toma o mundo social como pré-definido e universal e se vale de leis causais para elaborar conhecimento sobre o real (Liberali; Liberali, 2011).

A linguagem possibilita ao indivíduo construir inteligibilidades interindividuais, ou seja, pela sua relação com o Outro. Com isso, a investigação em Linguística Aplicada, por estar interessada nas atividades sociais mediadas pela linguagem, volta-se para a investigação da pluralidade de vozes no mundo social (Moita Lopes, 1994).

Assim, por meio da linguagem, o pesquisador interpretativista acessa a intersubjetividade dos envolvidos em sua investigação e se aproxima dos significados da realidade construídos processualmente. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 333):

[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores. Representa-se, portanto, a operação científica como sendo intrinsecamente subjetiva, já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso; sendo, portanto, uma construção social.

No contexto educacional, a linguagem é instrumento de trabalho de professores e estudantes que a utilizam, colaborativamente, no processo de construção do conhecimento; por isso, a escola, representada nesta pesquisa pelas instituições da Rede Federal de EPT, é espaço “[...] privilegiado para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Vale lembrar que “[...] [n]a posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Ou seja, o pesquisador observa o mundo na dependência “[...] das práticas sociais e significados vigentes”, não lhe cabendo apenas descrever os fenômenos do mundo social, mas também compreendê-los ativamente (Bortoni-Ricardo, 2008). A pesquisa interpretativista contribui com a Linguística Aplicada, haja vista ela não se interessa pela verificação de hipóteses previamente estabelecidas, mas pela problematização do processo de significação na relação do indivíduo com o mundo (Moita Lopes, 1994).

A pesquisa interpretativista aplicada ao objeto desta investigação, qual seja a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa na Rede Federal, permite compreender a correlação entre uma Formação Continuada pautada por elementos de Internacionalização da Educação e as atividades de Internacionalização da Educação percebidos nas Instituições da Rede Federal. Ao propormos e implementarmos uma Pesquisa-Ação, será possível desenvolver a tese de que, à medida que a identidade formativa do professor de Língua Inglesa se internacionaliza por intermédio de experiências colaborativas e críticas construídas em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em

Internacionalização da Educação, a mudança iniciada, discursivamente, pela reflexão crítica conduz o professor a realizar uma mudança também em uma dimensão prática na sala de aula e em outros espaços dos quais ele venha a participar de modo ativo.

No decorrer da Pesquisa-Ação, foi possível mostrar como e por que os avanços na Internacionalização da Educação das instituições da Rede Federal dependem, principalmente, da internacionalização das dimensões formativas dos professores de línguas (incluindo os de Língua Inglesa), o que refletirá em suas escolhas práticas, conforme já mencionado.

No sentido das variáveis (Bortoni-Ricardo, 2008), a Internacionalização da Formação Continuada dos professores de Língua Inglesa é a variável explicação/independente. Já a Internacionalização dos diferentes processos educacionais (incluindo o currículo), na instituição e na sala de aula, é a variável explicada/dependente. Apesar dessa asserção, na pesquisa interpretativista, os pesquisadores se interessam muito mais pelo processo do que pelo produto. O foco não está na busca de fenômenos da variável explicação, mas na compreensão dos significados que os envolvidos na pesquisa conferem às suas ações (Bortoni-Ricardo, 2008).

A pesquisa interpretativista contribuiu para a pesquisa em Linguística Aplicada, com a máxima de que a construção de inteligibilidades deveria levar em conta as impressões dos pesquisadores e colaboradores em diálogo com o contexto. Porém, saliento que, mais recentemente, o paradigma crítico (Freire, 2013; Habermas, 2014) trouxe avanços nesse campo de investigação ao englobar interesses técnicos, práticos e emancipatórios. Isso significa afirmar que a construção do conhecimento passou a caminhar junto com o processo de “[...] contribuição para a evolução social”, de “crescimento e desenvolvimento do outro” (Liberali; Liberali, 2011, p. 19-20) e de promoção de “mudanças no ambiente pesquisado” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 71). Segundo Liberali e Liberali (2011, p. 20, grifo dos autores), alguns aspectos são essenciais para se compreender o paradigma crítico de pesquisa, quais sejam:

- a) entendimento e aplicação como um ato único; b) estabelecimento de comunidade dialógica; c) pesquisa não **sobre**, mas **em, para e com**; d) percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social; e) pesquisador e participante em relação de reciprocidade; f) pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa; g) orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem; h) pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.

Guiado pelo paradigma crítico, a seguir, discuto aspectos da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, cujas bases estão na pesquisa exploratório-interpretativista, influenciada, entre outras correntes, pela educação libertadora e pela teoria crítica (Burns, 2005a, 2005b).

### 2.1.2 Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: alguns apontamentos teóricos

Nesta subseção, apresento alguns sentidos referentes à Pesquisa-Ação na Educação e na Linguística Aplicada, atentando para o caráter inovador e interventivo que a dimensão Colaborativo-Crítica<sup>42</sup> lhe confere. Na sequência, a partir de um apanhado histórico, exponho alguns dos elementos que sustentam a base filosófico-epistemológica da Pesquisa-Ação, os quais me permitem seguir sua perspectiva emancipatória (Habermas, 2014) e crítica. Posteriormente, discuto a aplicabilidade da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Formação de Professores de Línguas, visando à construção de um conhecimento que é informado pela prática. Por fim, teço algumas considerações concernentes à conduta ética do pesquisador na Pesquisa-Ação e que fornecem subsídios para sua validação frente à sua complexidade e a questionamentos.

No Quadro 3, a seguir, observam-se algumas definições acerca da Pesquisa-Ação nos campos da Educação e da Linguística Aplicada e que tomo como base para desenhar uma Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa em contexto de Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT.

---

<sup>42</sup> Segundo Liberali *et al.* (2022, p. 180, tradução nossa, grifo dos autores), “[...] *crítico* implica o movimento de transformação da realidade por meio da reflexão baseada na indissociabilidade da teoria e da prática, de uma pesquisa estruturada a partir das reais necessidades dos participantes e da reflexão sobre/na ação que possibilite o desenvolvimento de diferentes pontos de vista. A *colaboração* depende de modos de ação que envolvem o compartilhamento da responsabilidade pelo todo. Cada pessoa torna-se responsiva e responsável pelo processo de pesquisa e desenvolvimento de um grupo. Na pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, a crise é apresentada para lançar as bases para o novo”. No original: “[...] *critical* implies the movement of reality transformation through reflection based on the inseparability of theory and practice, a research structured from the real needs of participants and the reflection on/in action that enables different viewpoints to be developed. *Collaboration* relies on modes of action that involve sharing responsibility for the whole. Each person becomes responsive and responsible for the process of research and development of a group. In critical-collaborative intervention research, crisis is presented so as to lay the foundations for the new” (Liberali *et al.*, 2022, p. 180, grifo dos autores),

Quadro 3 – O construto Pesquisa-Ação e suas definições

AUTOR	CAMPO	DEFINIÇÃO
Carr e Kemmis (1986)	Educação	A Pesquisa-Ação consiste em uma investigação em que os próprios participantes refletem sobre suas práticas em contextos sociais, visando a aprimorar a lógica e a equidade dessas práticas, assim como a compreensão delas e das situações em que são aplicadas.
Elliott (1990 <i>apud</i> Silvestre, 2008)	Educação	A Pesquisa-Ação está ligada aos desafios práticos enfrentados pelos professores, não se limitando aos problemas teóricos de uma disciplina. Seu objetivo é aprimorar a compreensão do professor sobre seu próprio problema, realizando um diagnóstico mais profundo. Ela interpreta o que acontece na situação-problema a partir da perspectiva dos indivíduos que estão envolvidos e interagem nela.
Wallace (1998)	Linguística Aplicada	A Pesquisa-Ação envolve a coleta sistemática de dados relacionados à prática diária e sua análise para orientar decisões sobre como a prática futura deve ser conduzida.
Cornwell (1999)	Linguística Aplicada	A Pesquisa-Ação implica uma abordagem autorreflexiva, sistemática e crítica na qual os participantes, que também são membros da comunidade de pesquisa, investigam questões consideradas problemáticas ou dignas de análise. Seu objetivo é catalisar mudanças informadas criticamente na prática. Baseada em princípios democráticos, a Pesquisa-Ação confere aos próprios pesquisadores a propriedade da mudança.
Burns (2019)	Linguística Aplicada	A Pesquisa-Ação pode ser vista como uma modalidade de aprendizagem profissional para professores de línguas que adotam uma abordagem socioconstrutivista. Nessa perspectiva, os professores são vistos como agentes ativos e investigadores em seus próprios contextos sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores

A Pesquisa-Ação apresenta um caráter democrático de melhoria da prática e de mudança social, pois “[...] é conduzida por ou em cooperação com os professores com o propósito de se alcançar uma melhor compreensão do seu ambiente educacional e melhorar a eficácia de sua prática” (Dörnyei, 2007, p. 191, tradução nossa)<sup>43</sup>. Desse modo, possibilita aos professores se tornar agentes do conhecimento na elaboração de teorias informadas pela experiência empírica. Nesta Tese, a aplicabilidade da Pesquisa-Ação se concentra na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, considerando a Internacionalização da Educação como dimensão cuja prática impele esses profissionais a levantar questões a serem respondidas por intermédio de ciclos de reflexão e ação.

<sup>43</sup> No original: “[...] is conducted by or in cooperation with teachers for the purpose of gaining a better understanding of their educational environment and improving the effectiveness of their teaching” (Dörnyei, 2007, p. 191).

### 2.1.2.1 Origem, desenvolvimento e base filosófico-epistemológica

Segundo Burns (2005a; 2005b), a Pesquisa-Ação surge na segunda metade do século XX no cenário de revolução em direção a um paradigma qualitativo de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. A estudiosa ainda assinala que essa virada contrária à pesquisa quantitativa e experimental teve suas bases na pesquisa exploratório-interpretativista, que, por sua vez, foi influenciada pela psicologia humanista (Rogers, 1961), pela educação libertadora (Freire, 2013), pela fenomenologia social (Schutz, 1967), pelo construtivismo social (Berger; Luckman, 1966), pela teoria crítica (Habermas, 2014), pelos estudos culturais (Frow; Morris, 2003) e pelos estudos feministas (Lichtenstein, 1988).

O termo “Pesquisa-Ação” foi cunhado por Kurt Lewin nos anos de 1940, mediante projeto que buscou “[...] conceituar e promover mudança social através da experimentação e intervenção estratégica em uma situação natural, holística, social e material para atingir um objetivo específico” (Burns, 2011, p. 239, tradução nossa)<sup>44</sup>. Desde então, a Pesquisa-Ação se espalhou pela Educação e por outros campos, a fim de contribuir para a melhoria do ambiente profissional de trabalho. Conforme Lewin (1946, p. 38, tradução nossa)<sup>45</sup>, a Pesquisa-Ação “[...] segue um espiral de passos, cada qual composto de um círculo de planejamento, ação e descoberta factual sobre os resultados da ação”.

No campo educacional, as sementes da Pesquisa-Ação se encontram nos postulados de Dewey (1929), que argumentavam “[...] contra a separação entre teoria e prática” (Burns, 2005b, p. 57, tradução nossa)<sup>46</sup> e estabeleceram as bases para que educadores realizassem pesquisa a partir de sua própria prática. Ao longo de décadas, a Pesquisa-Ação evoluiu em meio a várias gerações interpretativas e conceituais, a saber: a) *técnico-científica* e voltada para a solução de problemas (década de 1950 a 1960), cuja base se encontrava nos métodos científicos e quantitativos (Corey, 1949); b) *prático-ilustrativa* (década de 1970), que utilizava o estudo de caso e a descrição na teoria educacional e curricular (Elliott, 1978; Stenhouse, 1971, 1975); e c) *crítico-emancipatória* (a partir da década de 1980), com base nas metodologias críticas, construtivistas e dialéticas (Carr; Kemmis, 1986; Fals Borda, 1979; Freire, 1982; Kemmis; McTaggart, 1982).

<sup>44</sup> No original: “[...] to conceptualize and promote social change through experimentation and strategic intervention in a natural, holistic, social and material situation in order to achieve a specific goal” (Burns, 2011, p. 239).

<sup>45</sup> No original: “[...] proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action” (Lewin, 1946, p. 38).

<sup>46</sup> No original: “[...] against the separation of theory and practice [...]” (Burns, 2005b, p. 57).

Em outras palavras, a abordagem *técnico-científica* era descrita “como uma atividade essencialmente técnica pela qual os professores poderiam buscar melhorar a sua prática” (Burns, 2005a, p. 243, tradução nossa)<sup>47</sup>. A abordagem *prático-ilustrativa* ou *prático-deliberativa* buscava responder à situação imediata considerada problemática e tomava a ideia de *prática* como processo. Já a abordagem *crítico-emancipatória* objetivava a análise individual e colaborativa da situação social no sentido de empoderar o grupo acerca de seus próprios valores educacionais fundamentais (Burns, 2005a).

Não obstante as 3 abordagens de Pesquisa-Ação discutidas por Burns (2005a, 2005b), alinhando-me a Carr e Kemmis (1986), que argumentam a favor da abordagem emancipatória de Pesquisa-Ação, que, por sua vez, melhor incorpora os valores da ciência educacional crítica. Nas palavras de Carr e Kemmis (1986, p. 204, tradução nossa)<sup>48</sup>, trata-se de uma Pesquisa-Ação transformadora, resistente e ativista em que “[...] o próprio grupo praticante assume a responsabilidade por sua própria emancipação dos ditames da irracionalidade, injustiça, alienação e insatisfação”. Na Pesquisa-Ação emancipatória, o grupo de colaboradores se capacita para realizar, na prática, seus próprios valores educacionais fundamentais “[p]elo exame de hábitos tidos como garantidos, rituais, costumes e precedentes tidos como certos, bem como estruturas e restrições de controle burocrático [...]” (Burns, 2005a, p. 244, tradução nossa)<sup>49</sup>. No Quadro 4, observam-se as características da abordagem crítica de Pesquisa-Ação:

Quadro 4 – As principais características da Pesquisa-Ação Crítica

BASE FILOSÓFICA	Teoria Crítica
NATUREZA DA REALIDADE	Inter-relacionada com as estruturas políticas e sociais de poder.
NATUREZA DO PROBLEMA	Definida, contextualmente, em relação a valores emergentes.
STATUS DO CONHECIMENTO	Indutivo, produtor de teoria, emancipatório, participativo.
NATUREZA DA COMPREENSÃO	Eventos compreendidos em termos de restrições políticas, sociais e econômicas para condições melhores.
PROPÓSITO DA PESQUISA	Compreender o que impede práticas mais democráticas e igualitárias
RESULTADOS DE MUDANÇA	A mudança é relativa ao valor e leva à emancipação contínua.

Fonte: Adaptado a partir de Burns (2005b, p. 58)

Apesar das várias definições, interpretações e usos ao longo da História (Burns, 2005a), este tipo de pesquisa (intervencionista) envolve uma ação que implica uma investigação ativa do problema. É fulcral que essa ação seja realizada por um agente participante do contexto em

<sup>47</sup> No original: “[...] as essentially a technical activity through which teachers could seek improvements to their practice” (Burns, 2005a, p. 243).

<sup>48</sup> No original: “[...] the practitioner group itself takes responsibility for its own emancipation from the dictates of irrationality, injustice, alienation and unfulfillment” (Carr; Kemmis, 1986, p. 204).

<sup>49</sup> No original: “By examining taken-for-granted habits, rituals, customs, and precedents, as well as bureaucratic control structures and constraints [...]” (Burns, 2005a, p. 244).



que a questão do estudo se manifestou (Dikilitas; Griffiths, 2017). Além da *ação*, a Pesquisa-Ação envolve a geração e a análise dos dados e deve passar por rigor de validade, confiabilidade e verificação (Wallace, 1998). Realizada essa exposição sobre a base filosófico-epistemológica da Pesquisa-Ação, na próxima subseção, teço algumas considerações no tocante à formação de professores de línguas. Esclareço, também, os processos cíclicos que envolvem a Pesquisa-Ação, apresentando alguns exemplos práticos de sua aplicação, visando a movimentos de mudança nas experiências dos professores.

### *2.1.2.2 Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Formação de Professores de Línguas*

Mundialmente, a garantia de oportunidades de Formação Continuada para Professores de Língua Inglesa tem se tornado questão fundamental, de modo que a Pesquisa-Ação passou a ser bastante adotada por diversos programas. Pesquisas, tal como a de Borg (2010), sinalizam o potencial transformador que o engajamento em Pesquisa-Ação pode ocasionar. Todavia, ainda não é comum que professores de Língua Inglesa se envolvam com atividades de pesquisa (Edwards; Burns, 2016a) e que, como resultado, passem a adotar uma postura investigativa diante de suas próprias práticas em sala de aula (Burns, 2009) e transformem suas identidades (Edwards; Burns, 2016b; Burns, 2019). Segundo Burns (2009, p. 291, tradução nossa)<sup>50</sup>, os propósitos da Pesquisa-Ação compreendem:

- Abordar e encontrar soluções para problemas em situações específicas de Educação Linguística;
- Sustentar e investigar a inovação curricular e compreender os processos que ocorrem como parte da mudança educacional;
- Fornecer um veículo para reduzir as lacunas entre os resultados da pesquisa acadêmica e as aplicações práticas em sala de aula;
- Facilitar o desenvolvimento profissional de professores reflexivos;
- Familiarizar os professores com habilidades de pesquisa e aprimorar seus conhecimentos sobre a realização de pesquisas;
- Melhorar o desenvolvimento das teorias práticas pessoais dos professores.

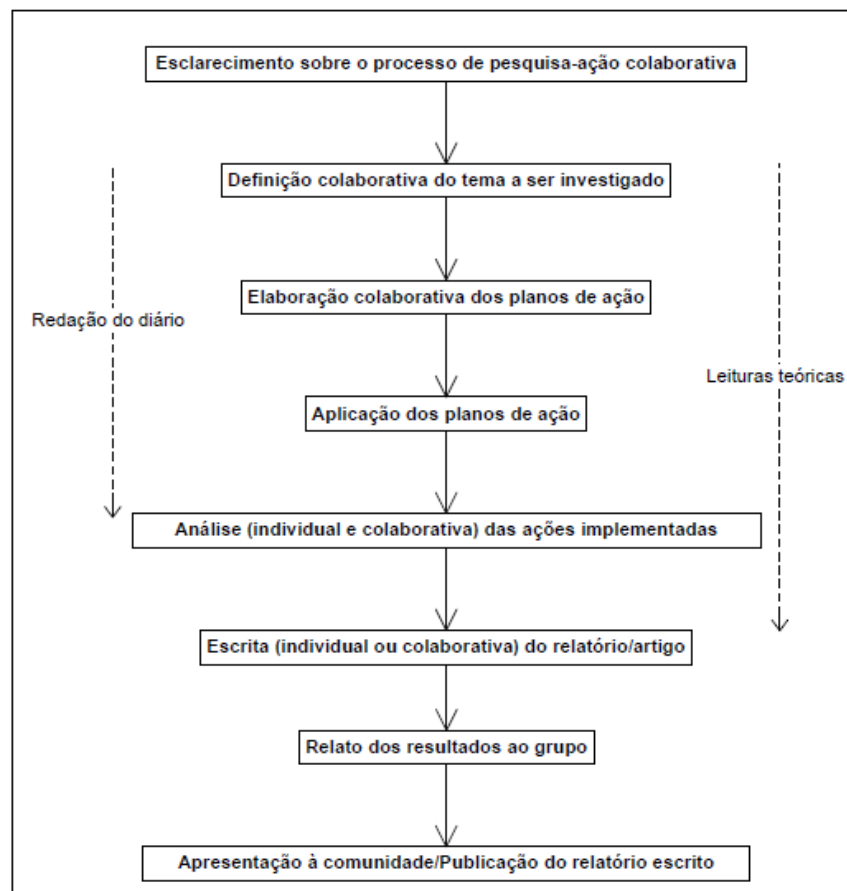
---

<sup>50</sup> No original: “To address and find solutions to particular problems in a specific teaching or learning situation [...]. To underpin and investigate curriculum innovation and to understand the processes that occur as part of educational change [...]. To provide a vehicle for reducing gaps between academic research findings and practical classroom applications [...]. To facilitate the professional development of reflective teachers [...]. To acquaint teachers with research skills and to enhance their knowledge of conducting research [...]. To enhance the development of teachers’ personal practical theories [...]” (Burns, 2009, p. 291).

A Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica oportuniza aos docentes refletir sobre temas pertinentes às práticas de sala de aula, engajar-se em interações em Língua Inglesa com seus pares, solucionar problemas, além de desenvolver a autoestima e a confiança sobre sua prática, a consciência no tocante à importância da pesquisa docente, novas concepções de língua(gem) e de Educação Linguística, estratégias de análise de necessidades e saberes para refletir na ação e sobre a ação. A Pesquisa-Ação aproxima os professores dos estudantes e faz com que eles se sintam mais reconhecidos. Por fim, os espaços e as estratégias de Pesquisa-Ação contribuem para que os professores de Língua Inglesa elaborem novos sentidos no que concerne à docência, considerando as demandas impostas a eles pela sociedade e pelos estudantes (Edwards; Burns, 2016a; Mello; Dutra; Jorge, 2008).

Silvestre (2008), fundamentada em Wallace (1998), Burns (1999) e Potter (1998), propôs um modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para se trabalhar com professores de línguas estrangeiras em formação inicial e continuada. A seguir, na Figura 9, reproduzimos esse modelo:

Figura 9 – Modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para Professores de Línguas



Fonte: Silvestre (2008, p. 31)

Sugere-se que esse modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica seja implementado sob orientação de um pesquisador acadêmico ou de um professor formador que possua experiência na condução dessa modalidade de pesquisa. Entretanto, pelo caráter colaborativo da Pesquisa-Ação, os envolvidos (professores formadores e professores colaboradores) contribuem uns com os outros em uma relação mais simétrica de produção do conhecimento (Silvestre, 2008).

Tendo a flexibilidade como um dos principais elementos da Pesquisa-Ação, Silvestre (2008) explica que seu modelo pode ser adaptado de acordo com as especificidades de cada contexto. Essa pesquisadora resume as etapas de sua Pesquisa-Ação, destacando que, em um primeiro momento, o professor-formador ou pesquisador-acadêmico seleciona textos teóricos cuja leitura e discussão servirão para esclarecer as características e os processos da Pesquisa-Ação. Em um segundo momento, o grupo de professores definem, em conjunto, o tema a ser investigado individual ou coletivamente. Na sequência, os professores elaboram um plano de ações que serão implementadas em suas salas de aula para intervir e ressignificar a situação/questão-problema identificada. Posteriormente, os membros do grupo se reúnem para refletir de modo crítico, analisar e formular hipóteses quanto aos dados gerados. Mediante a necessidade, podem decidir realizar outras intervenções.

Outra observação é que o grupo gera os dados da Pesquisa-Ação por meio da escrita de diários reflexivos que relatam, descrevem e analisam, criticamente, os fatos que se desenrolaram na sala de aula. Além disso, os professores leem textos teóricos sobre o tema no intuito de sustentar o conhecimento que se constrói a partir da prática. Ao término da implementação da Pesquisa-Ação, os professores escrevem um relatório ou artigo sob a orientação do professor-acadêmico/pesquisador, de modo que sua apresentação é feita, primeiramente, para o grupo. No final, esse relatório ou artigo pode ser publicizado para a comunidade profissional e acadêmica de professores de línguas por meio de eventos diversos<sup>51</sup> (Silvestre, 2008).

---

<sup>51</sup> Embora as estratégias de divulgação da Pesquisa-Ação sejam diferentes daquelas usadas no meio acadêmico, é fundamental oferecer aos professores oportunidades de divulgar suas pesquisas entre colegas, educadores e estudantes (Dikilitas; Griffiths, 2017). Segundo Dikilitas e Griffiths (2017, p. 9, tradução nossa), a Pesquisa-Ação “pode ser disseminada por meio de pôsteres interativos, em conferências *on-line* e na *web*, ou por meio de entrevistas presenciais, além dos tradicionais trabalhos para conferências ou artigos para periódicos”. No original: “AR could be disseminated through interactive posters, in *on-line* and *web* conferences, or through face-to-face interviews, in addition to the more traditional conference papers or journal articles” (Dikilitas; Griffiths, 2017, p. 9).

Silvestre (2017) reafirma os benefícios da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para o desenvolvimento dos professores de línguas, o que pode ser estimulado pela sua inserção nos currículos de formação inicial e continuada. No entanto, é crucial tomar cuidado para que a realização da Pesquisa-Ação não seja uma prática impositiva, visto que isso pode interferir no engajamento efetivo dos professores nas atividades. Nessa direção, ao investigar professores de Língua Inglesa, Sabota (2017) salienta ainda a importância da realização de projetos voltados para a Pesquisa-Ação, no sentido de que ela auxilia na compreensão e no aprimoramento da prática docente.

### 2.1.2.3 A conduta ética na Pesquisa-Ação

Rajagopalan (2003, p. 49, grifo do autor) já defendia a tese de que “[...] a questão ética está *necessariamente* presente no nível dito ‘propriamente teórico’ [...] até mesmo na escolha do objeto de estudo”. Em se tratando do campo da Linguística, esse pesquisador esclarece que é na linguagem que a ética se manifesta. A título de exemplificação, ao se tentar responder à pergunta *O que é a linguagem?*, um estudioso da área pode escolher se conectar a uma determinada ideologia para elaborar uma ou outra resposta. Portanto:

[...] *todas* as teorias sobre a linguagem *necessariamente* contêm marcas de determinado posicionamento ideológico ou outro por parte de quem as constrói e, por conseguinte, terão necessariamente implicações éticas. [...] a escolha não estaria, em momento algum, entre uma teoria eticamente dimensionada e outra eticamente neutra e descompromissada; estaria sempre entre teorias, *todas* elas com claras implicações éticas. Em outras palavras, em nenhum momento estaríamos pensando a linguagem em termos ético-ideologicamente neutros (Rajagopalan, 2003, p. 56, grifo do autor).

Abordo os princípios éticos da Pesquisa-Ação a partir do pensamento de Freire (2019) no tocante à relação entre ética e estética. Conforme esse intelectual brasileiro, a natureza sócio-histórica inerente a homens e mulheres, com frequência, impele-os a escolher e a decidir, tornando-os, portanto, éticos. Tudo estaria resolvido se o universo da tomada de decisões fosse tão simples assim. Porém, ciente da complexidade que envolve a ética, essa que se pauta pela verdade, Freire nos conduz à reflexão de que o pensar certo exige profundidade na compreensão dos fatos, pois uma escolha implica mudança e, dessa forma, é preciso estarmos preparados para assumir, coerentemente, suas consequências.

O pensamento de Freire (2019) é aplicável à pesquisa científica em Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, visto que, nela, pesquisador e colaboradores se implicam e fazem

escolhas ativas no processo de produção do conhecimento pelo contato entre subjetividades. Esse exercício de implicação ocorre pela linguagem, o que, por sua vez, promove uma transformação. Por se tratar de mudanças em seres humanos, a revisão e a aprovação da proposta de pesquisa por um comitê de ética tornam-se essenciais para assegurar os direitos e o bem-estar do grupo (Locke; Alcorn; O’neill, 2013; Trip, 2005). O fato de a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica inspirar uma agenda de justiça social (Zeichner, 2008) evidencia sua conexão com a práxis, “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 52), estimulando a emancipação da sociedade pelo agir certo (Locke; Alcorn; O’neill, 2013).

Na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, ocorre o colapso do paradigma pesquisador/sujeito, uma vez que esses constroem o conhecimento a partir da influência discursiva que exercem entre si. O trabalho coletivo ganha força, de modo que a flexibilidade dos papéis de cada membro do grupo se torna uma peça-chave no processo (Locke; Alcorn; O’neill, 2013). A partir do trabalho de Kemmis e McTaggart (2005), Locke, Alcorn e O’Neill (2013) analisaram, minuciosamente, a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e descobriram 8 princípios éticos referentes a valores, relacionamentos e decisões práticas:

1. *Inclusão*: o grupo respeita as pessoas interessadas no foco da pesquisa.
2. *Máximo reconhecimento de participantes*: todos os colaboradores da investigação têm o direito de serem membros plenos do grupo.
3. *Negociação e consenso*: consultam-se os participantes da pesquisa acerca dos objetivos, do desenho, da propriedade dos dados gerados e dos processos de disseminação.
4. *Liberdade comunicativa*: os membros do grupo têm o direito de se retirar e renegociar os motivos de participação a qualquer momento.
5. *Discurso claro*: os membros do grupo têm o direito a uma comunicação que maximiza sua compreensão e que não se caracteriza por jargões.
6. *Ação correta*: os membros do grupo julgam, de modo colaborativo, se os objetivos e os entendimentos que surgem da/na pesquisa estão moralmente corretos.
7. *Autorreflexividade crítica*: cabe aos membros do grupo serem transparentes quanto aos pressupostos discursivos que inserem na investigação.
8. *Afetividade*: é direito dos envolvidos na pesquisa terem seus sentimentos respeitados, haja vista esses são relevantes para a investigação.

O cumprimento desses princípios se encontra no plano do ideal, pois, na prática, alguns dilemas podem surgir. Em se tratando de candidatos ao título de doutor, muitas vezes, não há tempo suficiente para conhecer, previamente, os futuros colaboradores da pesquisa antes de elaborar o seu planejamento. Apesar dessas questões, é fundamental que o pesquisador proponente da Pesquisa-Ação tenha consciência do impacto que ela pode acarretar não apenas para os envolvidos na investigação, mas também para outras pessoas interessadas e para a instituição. Portanto, é fundamental se atentar para a adequação dos procedimentos de desenho, geração e análise de dados da pesquisa (Locke; Alcorn; O’neill, 2013).

Assim sendo, segui as orientações da Resolução CNS nº 466/2012<sup>52</sup>, que regulamenta as pesquisas com seres humanos. Segundo essa resolução, “[...] pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do sistema CEP<sup>53</sup>/CONEP<sup>54</sup>, que, ao analisar e decidir, torna-se corresponsável por garantir a proteção dos participantes” (CNS 466/2012, item VII.1). Desse modo, submetemos esta pesquisa à apreciação do CEP/Instituto de Ciências Humanas e Sociais – UnB, mediante a Plataforma Brasil, e obtivemos aprovação sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 55670522.6.0000.5540, com número do Parecer nº 5.281.884 (Anexo A).

Para estarem aptos a responder ao QO (Apêndice C), a participar das SRCs e das SRIs (Apêndice E) e a realizar as atividades síncronas e assíncronas do curso, os participantes maiores de 18 anos assinaram, compulsoriamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Dessa forma, garantiu-se que os colaboradores tomassem ciência da responsabilidade no fornecimento de informações, bem como de seu anonimato pelo uso de pseudônimos.

Considerando as peculiaridades inerentes à Pesquisa-Ação e a obediência aos procedimentos éticos exigidos para a realização desta pesquisa, ressalto que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, pelo seu caráter social, extrapola os princípios bioéticos da Área da Saúde, a saber: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Isso significa que não é suficiente seguir o fazer científico da Medicina e aplicá-lo ao campo da Educação e da Linguística (Tripp, 2005). A Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica necessitaria de uma ética para uma modalidade de pesquisa dinâmica, com entendimentos ampliados do que seja

---

<sup>52</sup> Refere-se à atualização da Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 3 abr. 2024.

<sup>53</sup> Comitê de Ética em Pesquisa

<sup>54</sup> Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

*participantes, caráter interventivo, natureza dos dados e papel dos participantes*, uma vez que se trata de uma pesquisa cujo modelo não é hipotético-dedutivo (Locke; Alcorn; O’neill, 2013).

## 2.2 CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi implementada mediante a oferta de um Curso Temático *On-line* direcionado a professores efetivos de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Nas próximas subseções, discuto aspectos históricos e políticos da Rede Federal de EPT, descrevo a elaboração do Curso Temático *On-line* e apresento o perfil dos professores colaboradores.

### 2.2.1 A Rede Federal: Instituições representadas pelos professores colaboradores

No ano de 1909, o governo do então presidente Nilo Peçanha assumiu a responsabilidade com a Formação Profissional mediante a criação e implementação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) em cada uma das Unidades da Federação. Além do Ensino Primário e da Formação Profissional, as EAAs pretendiam educar, moralmente, pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte. Nesse sentido, assumem, ao mesmo tempo, um caráter assistencialista<sup>55</sup> em detrimento de um viés educacional integral e progressista (Franco, 2008; Kuenzer, 2007; Sarmiento, 2019). Essas Instituições lançaram as bases do que, na atualidade, conhece-se como Rede Federal (Pereira, 2021).

Segundo Pereira (2021), mediante a Lei nº 4.759, de 20/08/1965, as escolas integrantes da Rede Federal de EPT se transformam em Escolas Técnicas Federais (ETFs), unificando o Ensino Técnico no Brasil. As ETFs foram elevadas a autarquias, conferindo uma identidade à Rede. Contudo, o viés capitalista de preparação de mão de obra qualificada para a indústria ainda impulsionava as mudanças (Sarmiento, 2019).

Posteriormente, a Rede Federal de EPT sofreu alterações a partir da publicação de Leis e Decretos que substituíram as ETFs pelos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) (década de 1970), que implementaram o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) (década de 1980) e imprimiram uma nova

---

<sup>55</sup> Conforme Silva (2017, p. 2), “[...] o caráter assistencialista da educação profissional começou a ser superado na década de 1950, na gestão do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), quando foram realizados grandes investimentos em infraestrutura por meio do Plano de Metas”. Esse Plano, segundo Pereira (2021), foi implementado de 1956 a 1961 e continha 30 objetivos de alavancamento da economia brasileira, entre os quais havia a dimensão da formação de pessoal técnico.

institucionalidade aos CEFETs (década de 1990) no intuito de formar profissionais especialistas na área tecnológica (Pereira, 2021; Sarmiento, 2019; Silva, 2017).

A Lei nº 1603/96 propunha a desvinculação do Ensino Médio (formação propedêutica) do Ensino Profissional (formação técnica) (Sarmiento, 2019). Na prática, essa Lei entrou em vigor pelo Decreto nº 2.208/1997, que, na visão de Kuenzer (2008), significou o desmonte da Educação Profissional e procurava atender a um acordo realizado entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial (Kuenzer, 2010). Essa separação, de acordo com Sarmiento (2019, p. 46), “[...] perdurou até o ano de 2004, quando entrou em vigor, [...] o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e inaugurou uma nova institucionalidade nos rumos da Educação Profissional brasileira”.

Assim, por meio do Decreto nº 5.154/2004, manteve-se a oferta de Cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes e possibilitou-se integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desse modo, a Rede Federal criou o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) – Decreto nº 5.478/2005 (Moura, 2007; Ramos, 2014; Sarmiento, 2019).

A atual configuração da Rede Federal se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), pelos apontamentos da Política Nacional de Desenvolvimento (Brasil, 2007) acerca da Educação Profissional como estratégia para a redução das desigualdades presentes no Brasil (Silva, 2017; Pereira, 2021). Além de instituir a Rede Federal, essa Lei também cria os Institutos Federais<sup>56</sup> de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Conforme consta no artigo 1º da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal é composta pelos:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

No Parágrafo Único do artigo 1º da referida Lei, “[...] [a]s instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do *caput* possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”.

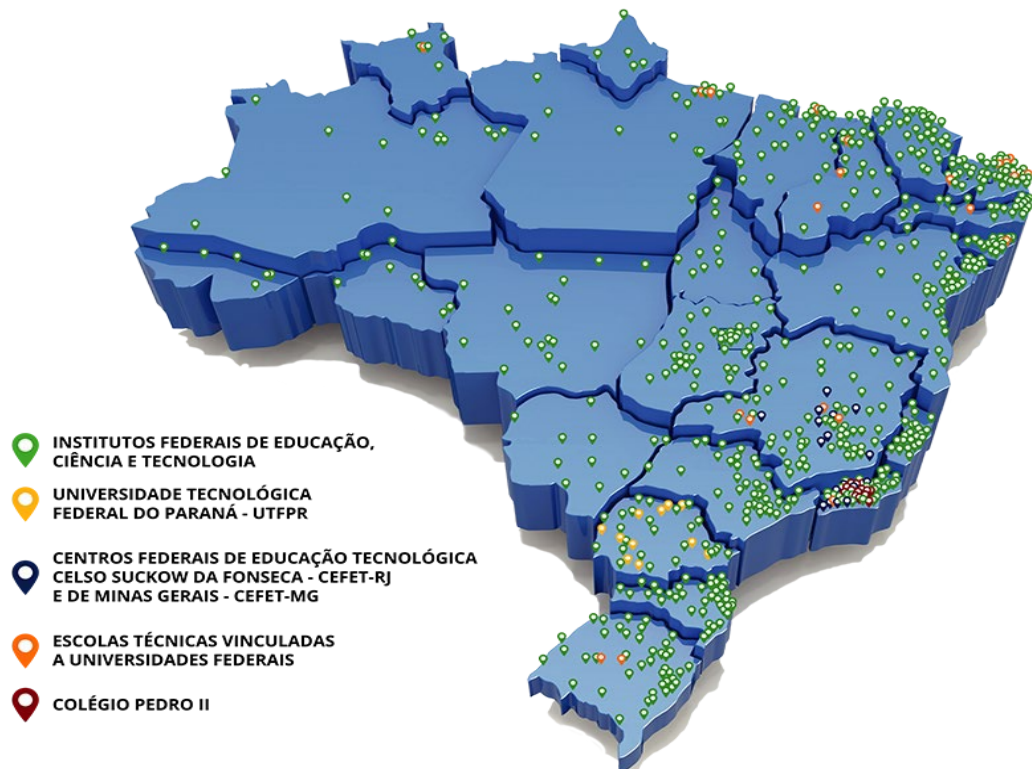
---

<sup>56</sup> São “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (Brasil, 2008).



Conforme dados encontrados no Portal do Ministério da Educação<sup>57</sup>, no ano de 2020, a Rede Federal é composta por 38 IFs, dois CEFETs, a UTFPR, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Essas Instituições compreendem um total de 661 *campi* nas 27 unidades da Federação. Na Figura 10, a seguir, observa-se a presença das Instituições da Rede Federal em todos os estados brasileiros:

Figura 10 – Mapa de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 2 nov. 2022.

Além dos aspectos históricos e numéricos objetivos apresentados nesta subseção sobre a Rede Federal de EPT, é importante destacar sua representatividade para o desenvolvimento regional. Isso ocorre não apenas pela garantia do acesso dos jovens a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas também pelo investimento realizado na Formação Continuada de seus Professores e Técnicos Administrativos. Como destacado na Apresentação desta Tese, minhas *escrevivências* mostram que meu desenvolvimento profissional como Professor de Língua Inglesa passa pela Internacionalização da Formação Docente e se encontra profundamente ligado às oportunidades que encontrei na Rede Federal de EPT, seja

<sup>57</sup> Dados obtidos no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/setec-programas-e-acoos-apresentacao>. Acesso em: 3 nov. 2022.

participando do Programa SETEC-CAPES/NOVA, seja atuando na Gestão das Relações Internacionais no IFNMG.

No Quadro 5, a seguir, apresento uma sistematização com os nomes das Instituições Federais representadas nesta pesquisa pelos professores colaboradores.

Quadro 5 – Instituições da Rede Federal participantes da pesquisa

UNIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA REDE FEDERAL	Nº DE PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES	REGIÃO DO BRASIL
IFAC	1	Norte
IFG	1	Centro-Oeste
CEFET-MG	1	Sudeste
Total: 3 instituições	Total: 3 professores	Total: 3 Regiões

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, apresento, parcialmente, o Curso Temático *On-line* para geração dos dados.

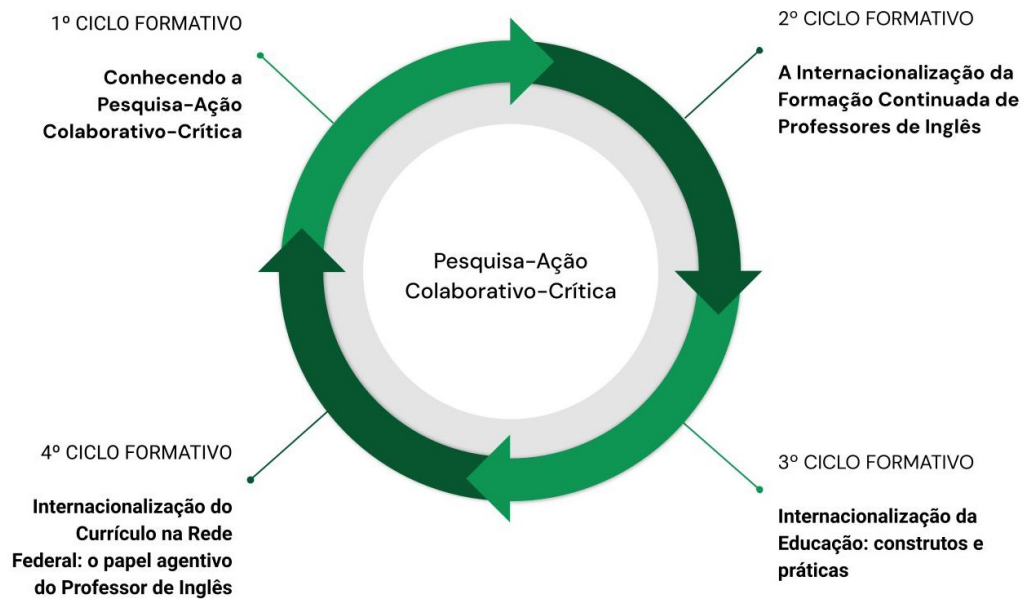
### 2.2.2 O Curso Temático *On-line*

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2004), a interação que os indivíduos estabelecem entre si mediada pelos gêneros do discurso possibilitam a sua tomada de consciência e a (re)construção de suas identidades. Portanto, após definir o recorte investigativo desta Tese, construí, colaborativamente, com um grupo de professores efetivos de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, a partir das respostas fornecidas por eles a um QO, uma proposta de Formação Continuada, objetivando promover reflexões críticas acerca de temas no bojo da Formação Continuada e da Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT. A Formação Continuada se materializou em um Curso Temático *On-line* intitulado *Formação Continuada de Professores de inglês em Internacionalização e Políticas Linguísticas*<sup>58</sup> (Apêndice D) com carga horária de 30 horas, de julho a novembro de 2022, enfocando estudos teóricos e atividades síncronas e assíncronas. Ressalto que, devido a restrições nas agendas semanais dos professores colaboradores, foi preciso agendar SRIs, a fim de mantê-los incluídos na pesquisa. Sendo assim, a programação se manteve suscetível a alterações de acordo com as necessidades dos professores.

<sup>58</sup> Suprimi o Ciclo Formativo sobre Políticas Linguísticas Educacionais devido ao fato de a carga horária do curso ter sido considerada, após avaliação, insuficiente para desenvolvê-lo.

O Curso Temático *On-line*, que representa a materialização da nossa proposta de Formação Continuada, foi organizado em 4 Ciclos Formativos, conforme se observa na Figura 11, a seguir.

Figura 11 – Ciclos Formativos do Curso Temático *On-line*



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Esses Ciclos Formativos foram organizados e desenvolvidos a partir de conteúdos e atividades específicas, cujo principal objetivo se constituiu em conduzir os professores colaboradores ao exercício de reflexões críticas em torno dos temas abordados. Vejamos, no Quadro 6, a descrição detalhada do planejamento dessas atividades.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas no Curso Temático *On-line*

PERÍODO DE ESTUDOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES
<p><b>12/07/2022 a 05/08/2022</b></p> <p><b>1º CICLO FORMATIVO</b></p> <p>“Conhecendo a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica”</p> <p>Sessão Reflexiva Coletiva 1: 19/07/2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do plano de curso.</li> <li>- Apresentação pessoal e exposição de motivações.</li> <li>- Orientações para leituras e escrita de diários reflexivos.</li> <li>- Conhecendo a Pesquisa-Ação Colaborativa e sua aplicabilidade na Formação Docente e na Educação Linguística em Inglês.</li> <li>- Orientações acerca dos instrumentos de geração de dados na Pesquisa-Ação (a escrita de Diários Crítico-Reflexivos).</li> <li>- Preenchimento do QO</li> </ul>	<p><b>Atividades síncronas (90’):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aula expositiva dialogada.</li> <li>2) Debate sobre temas que permeiam a relação Internacionalização x Língua(gem) em Inglês.</li> </ol> <p><b>Atividades assíncronas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e fichamento dos textos teóricos básicos.</li> <li>2) Escrita de diários reflexivos.</li> <li>3) Participação em fóruns de discussão no <i>Google Classroom</i>.</li> </ol>
<p><b>08/08/2022 a 23/09/2022</b></p> <p><b>2º CICLO FORMATIVO</b></p> <p>“A Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês”</p> <p>Sessão Reflexiva Coletiva 2: 30/08/2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações para as leituras.</li> <li>-A Formação Continuada (Internacional) de Professores de Línguas no Brasil.</li> <li>-A importância da Formação Continuada internacional para professores de línguas adicionais.</li> <li>-A legislação sobre Formação Continuada para professores da Rede Federal de EPT.</li> </ul>	<p><b>Atividades síncronas (60’):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e comentários de/sobre alguns Diários Reflexivos.</li> <li>2) Aula expositiva dialogada.</li> <li>3) Debate sobre a dimensão Internacional da Formação Continuada de Professores Brasileiros de Línguas Estrangeiras/Adicionais.</li> </ol> <p><b>Atividades assíncronas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e fichamento dos textos teóricos básicos.</li> <li>2) Consulta à Legislação sobre Formação Continuada de Professores no Brasil.</li> <li>3) Levantamento de ações e estratégias de Formação Continuada Internacional de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT.</li> <li>4) Levantamento de demandas e proposições nesse contexto.</li> <li>5) Escrita de Diários Reflexivos.</li> <li>6) Participação em fóruns de discussão no <i>Google Classroom</i></li> <li>7) Elaboração de plano de aula que trabalhe a Internacionalização da Educação pelo viés linguístico.</li> </ol>
<p><b>26/09/2022 a 28/10/2022</b></p> <p><b>3º CICLO FORMATIVO</b></p> <p>“Internacionalização da Educação: construtos e práticas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações para as leituras.</li> <li>- Os sentidos e práticas da Internacionalização da Educação.</li> <li>- Internacionalização como prática local e agonística.</li> <li>- A Internacionalização na Rede Federal de EPT.</li> <li>-Narrativas de Internacionalização mediante as</li> </ul>	<p><b>Atividades síncronas (60’):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e comentários de/sobre alguns Diários Reflexivos.</li> <li>2) Aula expositiva dialogada.</li> <li>3) Debate sobre os sentidos da Internacionalização da Educação no Sul Global.</li> </ol>

<p>Sessão Reflexiva Coletiva 3: 11/10/2022</p> <p>Sessão Reflexiva Coletiva 4: 13/10/2022</p>	<p>experiências e vivências dos professores-pesquisadores.</p>	<p><b>Atividades assíncronas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e fichamento dos textos teóricos básicos.</li> <li>2) Consulta à Legislação sobre Internacionalização da Educação no Brasil.</li> <li>3) Levantamento de ações, estratégias e programas de Internacionalização em desenvolvimento nas instituições dos professores colaboradores.</li> <li>4) Escrita de Diários Reflexivos.</li> <li>5) Participação em Fóruns de discussão no <i>Google Classroom</i>.</li> </ol>
<p><b>31/10/2022 a 02/12/2022</b></p> <p><b>4º CICLO FORMATIVO</b></p> <p>“Internacionalização do Currículo na Rede Federal: o papel agentivo do Professor de Inglês”</p> <p>Sessão Reflexiva Coletiva 5: 15/11/2022</p> <p>Sessão Reflexiva Coletiva 6: 16/11/2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Professor de Línguas como Agente de Internacionalização.</li> <li>- Abordagens educacionais para a Internacionalização da Educação pelo viés da interculturalidade.</li> <li>- Procedimentos de Internacionalização do Currículo pelo viés da interculturalidade.</li> <li>- Planejando uma aula de Educação Linguística em Língua Inglesa que abarque alguma dimensão da Internacionalização da Educação.</li> </ul>	<p><b>Atividades síncronas (60’):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e comentários de/sobre alguns Diários Reflexivos.</li> <li>2) Aula expositiva dialogada.</li> <li>3) Exposição oral (5’ individualmente) das propostas didáticas de Internacionalização.</li> <li>4) Debate sobre porque, para quem, e como Internacionalizar a Educação na Rede Federal de EPT pela agência do professor de Língua Inglesa</li> </ol> <p><b>Atividade assíncrona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de plano de aula de Educação Linguística em Língua Inglesa que aborde alguma dimensão linguística e intercultural que possa refletir, positivamente, nas experiências de Internacionalização da Educação dos estudantes.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Mediante uma estratégia de recorte da amostragem similar ao método Bola de Neve Virtual<sup>59</sup>, que se vale das Redes Sociais Virtuais (RSV) na geração de dados, foi possível formar um grupo de 3 professores de Língua Inglesa, representando 3 Instituições da Rede Federal de EPT, distribuídas em 3 regiões do Brasil (ver Quadro 5). O material de divulgação do Curso Temático *On-line* de Formação Continuada (Figura 12) circulou em RSV, pois trata-se dos

<sup>59</sup> Nesse método, “[...] o pesquisador especifica as características que os membros da amostra deverão ter, depois identifica uma pessoa ou um grupo de pessoas congruentes aos dados necessários, na sequência, apresenta a proposta do estudo e, [...] solicita que o(s) participante(s) da pesquisa indique(m) outra(s) pessoa(s) pertencente(s) à mesma população-alvo” (Costa, 2018, p. 19). Embora não tenha seguido à risca esses procedimentos, considero que as pessoas que acessaram o material de divulgação da Formação Continuada podem tê-lo compartilhado naturalmente.

locais de interação mais utilizados na atualidade (Costa, 2018). Estrategicamente, um *link*<sup>60</sup> para o Formulário de Inscrição (Apêndice A) foi enviado junto à imagem no momento dos compartilhamentos.

Figura 12 – Material de Divulgação do Curso de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O Curso de Formação Continuada objetivou contribuir para a construção de conhecimento inovador informado pelos sentidos já existentes e pelas experiências práticas a respeito da Internacionalização da Educação nas Instituições da Rede Federal de EPT. Essas foram representadas pelos professores que se engajaram, voluntariamente, para compor o grupo de colaboradores da pesquisa. Nessa direção, Burns (2009, p. 294, tradução nossa)<sup>61</sup> defende que:

[...] [a]s comunidades de investigação de pesquisa-ação em contextos de formação de professores podem ter como objetivo criar oportunidades onde os professores problematizem (em vez de resolver problemas) suas práticas por meio da colaboração e do diálogo, e se envolvam criticamente nos contextos vividos, processos, procedimentos, desafios e resultados de suas pesquisas.

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.even3.com.br/cfcip/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

<sup>61</sup> No original: “AR communities of inquiry in teacher education contexts can aim to create opportunities where teachers problematize (rather than problem solve) their practices through collaboration and dialog, and critically engage in the lived contexts, processes, procedures, challenges, and outcomes of their research” (Burns, 2009, p. 294).

A despeito do engajamento inicial nas atividades do Curso Temático *On-line*, alguns professores se ausentaram das interações síncronas e assíncronas. Essa ocorrência foi justificada por mensagens via *WhatsApp* e *e-mails* nas quais os professores evidenciavam a falta de tempo (Dörnyei, 2007) para a participação em decorrência de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que estavam desenvolvendo concomitantemente ao Curso Temático *On-line*.

### 2.2.3 Colaboradores da pesquisa

Na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, apesar de o pesquisador se apresentar como proponente e como par mais experiente, reconhece-se que todos os envolvidos no processo, naturalmente, assumem posições simétricas tanto na proposição de atividades quanto em sua realização. Nas palavras de Burns (2005a, p. 247, tradução nossa)<sup>62</sup>, “[...] os pesquisadores e os professores (ou professores trabalhando juntos) participam igualmente na agenda de pesquisa e são ambos agentes e objetos da pesquisa”. Vejamos o Quadro 7:

Quadro 7 – Colaboradores da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO		IDADE	SEXO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EPT	INTERNACIONALIZAÇÃO
01	Celina	57	Feminino	Doutorado	12 anos	Sim
02	Harry	29	Masculino	Mestrado	7 anos	Sim
03	Patrick	42	Masculino	Mestrado	8 anos	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme informações fornecidas ao Formulário de Inscrição (Apêndice A) e ao QO, o perfil do grupo é composto por 3 professores colaboradores, cuja faixa etária varia entre 29 e 57 anos. Entre esses, há 1 mulher e 2 homens. No que tange à formação acadêmica, 1 professora cursou Doutorado e 2 cursaram Mestrado. O tempo de atuação como professor de Língua Inglesa na Rede Federal varia entre 7 e 12 anos. Por fim, nota-se que todos os professores colaboradores já participaram de atividades de Internacionalização da Educação.

A abordagem de Pesquisa Qualitativo-Interpretativa orienta o pesquisador sobre a importância de acessar as percepções dos colaboradores da pesquisa em relação às

<sup>62</sup> No original: “[...] researchers and teachers (or teachers working together) participate equally in the research agenda and are both the agents and the objects of the research” (Burns, 2005a, p. 247).

especificidades situadas do objeto de investigação. Por sua vez, a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica nos convida a conhecer melhor as experiências e a identidade dos professores colaboradores. Desse modo, com base nessas orientações, a seguir, apresento o perfil identitário dos 3 professores colaboradores desta pesquisa (Celina, Harry e Patrick), com base em suas declarações acerca de como percebem a si mesmos e os fenômenos que se conectam ao tema desta pesquisa.

### 2.2.3.1 *Quem é a professora Celina?*

A professora Celina se identifica como uma mulher branca, heterossexual, que, à época da geração de dados da pesquisa, tinha 57 anos de idade. No que se refere à sua formação acadêmica, ela possui graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, além de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística. Sua atuação profissional como professora efetiva, na Rede Federal de EPT, começou em 2010, de modo que tem ministrado aulas de componentes curriculares relacionados à Língua Inglesa nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e nas graduações em Licenciatura.

A professora Celina acredita que a Língua Inglesa faz parte do currículo dos cursos em que tem atuado “[...] pelo fato de o Inglês ser uma língua importante para o comércio e para as relações internacionais, além de o ensino da língua, em sala de aula, poder contribuir para que os alunos reflitam acerca de sua própria inserção no mercado de trabalho e sobre questões culturais que circundam o ensino de uma língua estrangeira” (QO, 17 jul. 2022). Ao assumir essas dimensões como justificativa para a Educação Linguística em Língua Inglesa, a professora Celina destaca que, no eixo do ensino, especificamente na sala de aula, trabalha com atividades em duplas ou em pequenos grupos. No que tange à Pesquisa, ela realiza coletas de dados para colegas que estão participando de cursos de formação ou para suas próprias pesquisas. Já em relação à Extensão, afirma ter participado de uma *Speaking Club* (Clube de Conversação) realizado com alguns colegas no contraturno de trabalho. Acrescenta-se a essas atividades a ministração de Cursos de Extensão em Língua Inglesa, bem como a coordenação e auxílio na aplicação de Exames de Proficiência Linguística como TOEFL e TOEIC (*Test of English for International Communication* – Teste de Inglês para Comunicação Internacional).

Segundo a professora Celina, a *Formação Continuada* é “[...] uma oportunidade que contribui para [...] refletir sobre [...] a atuação profissional, aprender coisas novas e [...] aprofundar naquilo que já estudei” (QO, 17 jul. 2022). Por isso, ela participou da experiência



de Formação Continuada Internacional promovida pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA de capacitação para professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Ela esclarece que essa experiência internacional “[...] foi uma oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas que participaram do curso, de aprender sobre e vivenciar a cultura local do país de destino e estabelecer contatos profissionais importantes e significativos” (QO, 17 jul. 2022). Não obstante as contribuições da *Formação Continuada Internacional* para os professores, a professora Celina considera que o fator financeiro dificulta o acesso a ela.

A *Internacionalização da Educação* é uma dimensão também muito importante para a professora Celina, pois, segundo ela, contribui para a formação cultural dos alunos. Portanto, logo no início da sua trajetória profissional na Instituição em que trabalha, a professora relata: “[...] auxiliiei com a coleta de dados para uma pesquisa de doutoramento de uma colega que envolvia a participação de alunos brasileiros e alemães e, na sequência, auxiliiei a Reitoria como intérprete quando recebíamos professores e equipe gestora de uma *Community College* americana [...]” (QO, 17 jul. 2022). Assim sendo, percebe-se o engajamento da professora Celina em diferentes atividades profissionais e acadêmicas, o que pode estar relacionado à sua motivação e autonomia docente. Nesse sentido, ela afirma, ainda, que: “Em sala de aula, eu sinto que faço um trabalho de Internacionalização ao incentivar os alunos a continuarem os estudos de uma língua estrangeira, seja Inglês, Francês ou a língua com a qual se identifiquem” (QO, 17 jul. 2022). Além dessas percepções, a professora Celina percebe a Língua Inglesa como essencial e como porta de acesso para cursos de capacitação.

A professora Celina chega ao Curso Temático *On-line* motivada para contribuir com a geração de dados desta pesquisa e porque, segundo ela, “[...] é importante recordar as minhas experiências anteriores e repensar minha prática de ensino” (QO, 17 jul. 2022). Sua motivação se complementa com algumas expectativas acerca desta pesquisa como o planejamento de “[...] um Curso de Extensão a partir da experiência compartilhada durante esse processo formativo” (QO, 17 jul. 2022). O tema de interesse inicial da professora Celina referia-se a Cursos de Formação para alunos do Ensino Médio.

#### 2.2.3.2 *Quem é o professor Harry?*

O professor Harry se identifica como um homem pardo, *gay*, que, à época da implementação da pesquisa, estava com 29 anos de idade. A sua formação acadêmica passa pelo curso de graduação em Licenciatura em Letras-Inglês e pelo Mestrado em Letras. Desde 2015, atua em um dos *campi* de um IF que compõe a Rede Federal de EPT, ministrando aulas

de componentes curriculares relacionados à Língua Inglesa em cursos das modalidades Técnico Integrado ao Ensino Médio, Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas, Formação Inicial e Continuada e na Pós-Graduação *Latu Sensu*. Em sua perspectiva, uma vez que a instituição em que trabalha “[...] entende o ensino de Língua Inglesa como ferramenta importante para a Internacionalização” (QO, 23 ago. 2022), tem sido possível não somente trabalhar com atividades de ensino da língua, mas também com outras como a elaboração de Projetos Políticos de Cursos e a realização de oficinas e palestras.

A *Formação Continuada* é compreendida pelo professor Harry como “[...] um processo que oportuniza a formação profissionalizante do professor para os saberes importantes na sala de aula, visando a melhorar a qualidade do ensino” (QO, 23 ago. 2022). Sua experiência em Formação Continuada Internacional tornou-se possível por meio do Programa SETEC-CAPES/NOVA, o qual lhe proporcionou benefícios como “aprimoramento linguístico e contato com a cultura da língua que leciona” (QO, 23 ago. 2022). Embora tenha sido contemplado com essa Formação Continuada, as suas vivências na Instituição em que trabalha lhe permite pontuar alguns fatores que dificultam o acesso à *Formação Continuada Internacional*, como é o caso da falta de políticas públicas para essa finalidade. Em suas palavras, “[...] nos últimos anos, tem sido cada vez mais escasso o chamamento para cursos de Formação Continuada para Professores no exterior” (QO, 23 ago. 2022). Assim, diante dessa constatação, ele acredita que pode lançar mão de estratégias para Internacionalizar sua formação como: “[...] participação em Editais externos, contato com instituições estrangeiras para parceria com minha instituição, cocriação de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com Instituições Internacionais [...]” (QO, 23 ago. 2022). Ademais, a fim de que a Instituição Educacional possa Internacionalizar a Formação dos Professores de Língua Inglesa, o professor Harry sugere: “Priorização do recurso de capacitação para as ações de Internacionalização da Formação de Professores e busca por parcerias internacionais, objetivando aprimorar o conhecimento linguístico e didático-pedagógico dos professores” (QO, 23 ago. 2022).

Em relação à *Internacionalização da Educação*, o professor Harry afirma que se trata de “[...] um conceito dinâmico que envolve uma jornada ou movimento de pessoas, mentes ou ideias levadas através de fronteiras geográficas, políticas e culturais. É o processo que oportuniza a cidadania global (global e local) aos estudantes e professores” (QO, 23 ago. 2022). A *Internacionalização da Educação* é vista pelo professor Harry como um elemento muito importante para a sua formação docente. Em resposta a uma pergunta sobre atividades nesse campo, mediante demandas de estudantes e da instituição, ele revela que “[...] enquanto Gestor da Pasta de Internacionalização, corriqueiramente, tenho participado de atividades de

Internacionalização, entre as quais destaco: mobilidade acadêmica de alunos e servidores *in e out*<sup>63</sup>, ensino de línguas, aplicação de testes de proficiência, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com parceiros internacionais e outras” (QO, 23 ago. 2022).

Pelo fato de o professor Harry atuar como Diretor de Relações Internacionais no IF, ele relata que tem “[...] demandado de meus colegas professores de Inglês a pensar sua prática como Internacionalização em Casa, mostrando-lhes a importância do nosso papel nesse processo para os alunos adquirirem uma cidadania global” (QO, 23 ago. 2022). Essa reflexão se conecta com seu entendimento de que a Língua Inglesa tem um importante papel no processo de Internacionalização da Educação, pois trata-se de uma Língua Franca, que funciona como “[...] ferramenta para trocas culturais, pessoais, profissionais e acadêmicas entre povos falantes de diferentes línguas” (QO, 23 ago. 2022).

A motivação inicial do professor Harry para colaborar nesta pesquisa é justificada por ele pelo fato de a temática central do curso envolver a Internacionalização da Educação. Tendo como expectativa desenvolver uma melhor compreensão de seu papel enquanto professor de Inglês no Processo de Internacionalização da Instituição em que trabalha, o professor Harry iniciou sua colaboração para o presente estudo sugerindo que os tópicos, a seguir, fossem trabalhados como temas em nosso curso: formatos de cursos para o ensino de línguas em rede, testes de proficiência em língua na Rede Federal de EPT, Formação Continuada em Internacionalização e Línguas para servidores, Formação Continuada para Professores de Línguas, cursos e plataformas para o ensino de línguas na Rede Federal de EPT, o ensino de Inglês para fins específicos como objetivo da Rede Federal de EPT.

### 2.2.3.3 *Quem é o professor Patrick?*

O professor Patrick se identifica como um homem negro e *gay*, que, à época da geração de dados desta pesquisa, estava com 42 anos de idade. Sua formação acadêmica é composta por uma graduação em Licenciatura em Letras-Inglês e um Mestrado em Estudos Linguísticos. Na instituição em que trabalha desde 2014, tem atuado na Educação Linguística em Língua Inglesa nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e no Curso Superior em Engenharia Civil. Ele considera que a Língua Inglesa tem feito parte do currículo desses cursos “[...] devido à

---

<sup>63</sup> Referem-se ao movimento de entrada/recebimento (“*in*”) e de saída/envio (“*out*”) de pessoas em Mobilidade Internacional.

legislação vigente [...]” (QO, 26 jul. 2022). Ao ser perguntado sobre as atividades que desenvolve na Instituição em que trabalha, o professor Patrick declarou: “Leciono as disciplinas de Língua Estrangeira – Inglês e Inglês Instrumental. [...] na Internacionalização, oriento alunos dos Cursos Técnicos e da Graduação em relação a Editais de Intercâmbio. [...] na Pesquisa, participo do Grupo de Pesquisa Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico (NALET)<sup>64</sup>, cujos membros se encontram, mensalmente, para investigar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Inglês. Na Extensão, estamos implementando um Curso de Inglês Básico no *campus* [nome do *campus* em que trabalha]” (QO, 26 jul. 2022).

Para o professor Patrick, a *Formação Continuada* consiste em “[...] diversas possibilidades que os profissionais buscam para continuar aprendendo e melhorando suas práticas profissionais durante a carreira” (QO, 26 jul. 2022). A partir dessa compreensão, relatou que tinha participado do Programa SETEC-CAPES/NOVA, que se configurou como uma ação de Formação Continuada Internacional, de modo que essa experiência “[...] abriu novas possibilidades de aprendizado, de parcerias profissionais e desenvolvimento de novas habilidades, especialmente voltadas para a Internacionalização” (QO, 26 jul. 2022). Apesar de ter sido beneficiado pelo Programa em questão, ele percebe, com base em suas vivências profissionais, que existem alguns fatores dificultadores no acesso dos professores a uma Formação Continuada Internacional. Nas palavras do professor Patrick: “A maior dificuldade está no fato de eu estar em um *campus* do interior. As oportunidades para Internacionalização surgem mais no *Campus* 01, localizado na Capital [do estado]. Algumas iniciativas ocorreram de modo *on-line*, mas a grande maioria das oportunidades são presenciais, o que dificulta a minha participação” (QO, 26 jul. 2022).

A *Internacionalização da Educação* é compreendida pelo professor Patrick como “[...] oportunidades de aprendizado que ocorrem tanto no território nacional quanto internacional” (QO, 26 jul. 2022) e se configura como uma dimensão muito importante. Vale ressaltar que a participação do professor Patrick em atividades de Internacionalização não decorre de demandas de seus alunos ou da instituição em que trabalha. Segundo ele, “Todas as vezes que participei, foram por necessidade própria e não por demanda da Instituição. Inclusive, todos os eventos [relacionados ao tema da *Internacionalização da Educação*]. [...] no *campus* foram organizados por mim” (QO, 26 jul. 2022). Ele acrescenta que “[...] apesar de essa demanda não ser uma realidade no meu *campus*, o desejo por Internacionalização vem de mim e tento convencer os gestores da importância da mesma” (QO, 26 jul. 2022). Considerando que o

---

<sup>64</sup> Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/38625>).

professor Patrick se coloca como um agente da *Internacionalização da Educação*, ele destacou que está em busca do grau de Doutorado e que gostaria de ter acesso a um Programa de Pós-Graduação que lhe permita um período-sanduíche no exterior.

A colaboração do professor Patrick foi motivada pela “[...] oportunidade de aprender mais sobre a área da Internacionalização e a possibilidade de contribuir [...]” (QO, 26 jul. 2022) com esta pesquisa. Na expectativa de “[...] aprender muito” (QO, 26 jul. 2022), ele chegou ao Curso Temático *On-line* sugerindo discussões em torno dos temas internacionalização, raça, gênero e identidades.

### 2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica estimula a reflexão crítica dos professores envolvidos na situação investigada, para, posteriormente, buscar encaminhamentos em prol de sua transformação. A escolha da Pesquisa-Ação se deve ao fato de ela partir de um problema prático, buscar o estímulo à consciência dos colaboradores acerca do(s) problema(s) e produzir um conhecimento que será útil para a coletividade investigada (Thiollent, 2011).

Considerando os instrumentos de geração de dados disponíveis na Pesquisa-Ação, selecionei aqueles que julguei mais adequados para atender ao grupo de professores colaboradores: (i) *PD*, (ii) *QO*, (iii) *SRCs* e (iv) *SRI*s (Burns, 1999; Elliott, 1991; Silvestre, 2008). Esses instrumentos encontram-se sistematizados no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Instrumentos de geração de dados

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Pesquisa Documental (PD) (Políticas Educacionais)	Maio a junho de 2022	Conhecer a legislação que orienta as questões relacionadas à IE e à Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa no cenário da pesquisa.
Questionário <i>On-line</i> (QO) (Plataforma <i>Google Forms</i> )	Julho de 2022	Coletar informações gerais descritivas sobre o perfil e as percepções dos participantes.
Sessões Reflexivas Coletivas <i>On-line</i> (SRCs) (Plataforma <i>Zoom Meetings</i> )	Julho a novembro de 2022	Proporcionar aos professores a oportunidade de exercer a reflexão crítica por meio de discussões colaborativas sobre questões teórico-práticas, viabilizando a construção de sentidos de (trans)formação docente.
Sessões Reflexivas Individuais <i>On-line</i> (SRIs) (Plataforma <i>Zoom Meetings</i> )	Novembro de 2022	Investigar as implicações deste estudo para os professores colaboradores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silvestre (2008)

Considerando que, na pesquisa qualitativa, a análise documental constitui uma técnica valiosa que pode complementar os dados já obtidos e, até mesmo, revelar aspectos novos

(Lüdke; André, 2020), primeiramente, fiz um levantamento de *documentos que evidenciam a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT*. “Os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo” (Flick, 2009, p. 236) e “[...] podem fornecer informações relevantes para as questões e os problemas de pesquisa sob investigação” (Elliott, 1991, p. 78, tradução nossa)<sup>65</sup>. São exemplos de documentos: Leis, Regulamentos, Normas, Pareceres, Memorandos, Arquivos Escolares, entre outros, de modo que, a partir deles, é possível retirar “[...] evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 2020, p. 45).

Cellard (2012) assinala que, para realizar a análise documental, é necessário adotar um olhar crítico apurado, de modo a avaliar, com prudência, os documentos selecionados. Nesse sentido, o autor apresenta 5 dimensões que compõem a análise documental: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Ao avaliar o contexto, o pesquisador busca compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que originou determinado documento, o que possibilita assimilar os conceitos presentes no texto e em seus autores, bem como identificar pessoas, fatos e locais mencionados. Esclarecer a identidade do autor de um documento permite avaliar sua confiabilidade e a interpretação dos fatos relacionados a um evento. A autenticidade e a credibilidade do texto são asseguradas pela verificação da procedência do documento, seja pela análise da relação direta ou indireta entre o autor e o texto, seja pela percepção da distância temporal entre o acontecimento e sua descrição. A natureza do texto e seu suporte devem ser considerados pelo pesquisador, pois o conteúdo varia conforme o contexto em que foi escrito. Por fim, a compreensão dos conceitos-chave e da lógica interna do texto envolve a delimitação adequada dos significados das palavras e dos conceitos, assim como o exame do argumento desenvolvido e das principais partes da argumentação.

Posteriormente ao levantamento dos documentos, um Questionário *On-line* foi aplicado aos professores de Língua Inglesa. Conforme Brown (2001, p. 6 *apud* Dörnyei; Taguchi, 2010, p. 3-4, tradução nossa)<sup>66</sup>, os questionários “[...] são quaisquer instrumentos escritos que

---

<sup>65</sup> No original: “[...] can provide information which is relevant to the issues and problems under investigation” (Elliott, 1991, p. 78).

<sup>66</sup> No original: “Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers” (Brown, 2001, p. 6 *apud* Dörnyei; Taguchi, 2010, p. 3-4).

apresentam aos respondentes uma série de perguntas ou declarações às quais eles devem reagir, escrevendo suas respostas ou selecionando entre as respostas existentes”. Alguns dos aspectos que justificam a opção por esse instrumento são a facilidade de elaboração, a rapidez na compilação e no processamento de informações, a autonomia dos participantes no fornecimento de respostas e a garantia de anonimato dos respondentes (Dörnyei; Taguchi, 2010). Embora os questionários sejam classificados como uma técnica quantitativa, uma vez que também geram dados numéricos, eles podem ser analisados descritiva e interpretativamente, alinhando-se à Pesquisa-Ação (Mills, 2014). O questionário aplicado contém 25 perguntas distribuídas em 5 partes. A Parte I buscou informações gerais do perfil profissional dos professores. As Partes II, III e IV levantaram suas percepções e sentidos sobre a Formação Continuada de Professores, a Internacionalização da Educação e as Políticas Linguísticas Educacionais no Brasil, na Rede Federal e, localmente, nas Instituições participantes. A Parte V oportuniza aos professores exporem suas considerações finais, motivações, expectativas e sugestões.

As SRCs “[...] são os momentos em que o grupo de pesquisa se encontra para dialogar a respeito da investigação que está realizando” (Silvestre, 2008, p. 52). Na presente investigação, realizamos SRCs com os professores, a fim de se discutir temas e viabilizar atividades acerca da Internacionalização da Educação e da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. Nas SRCs, foram abordados procedimentos de elaboração e de implementação de uma Pesquisa-Ação que abarquem problemas evidenciados na Internacionalização da Educação e nas Políticas Linguísticas Educacionais percebidos na cultura das instituições representadas pelos professores colaboradores. Por intermédio da Plataforma *Zoom Meetings*, as SRCs foram gravadas em áudio e vídeo, observando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e a prévia autorização mediante assinatura do TCLE. Os dados provenientes das SRCs foram analisados com o objetivo de compreender os sentidos de (trans)formação docente frente aos temas abordados sobre Pesquisa-Ação e Internacionalização da Educação.

Ao término da Pesquisa-Ação, conduzi SRIs com os professores, uma vez que os dados gerados por esse instrumento enriquecem os dados provenientes de outras técnicas como o questionário e as SRCs. Nosso entendimento do que seja uma SRI partiu do conceito de Entrevista apresentado por Elliott (1991, p. 80, tradução nossa, grifo nosso)<sup>67</sup>, ao afirmar que, na Entrevista, “[...] o pesquisador faz algumas perguntas previamente elaboradas, mas *permite aos entrevistados a liberdade de digressão e de levantarem seus próprios tópicos à medida que*

---

<sup>67</sup> No original: “[...] the interviewer asks certain preset questions but allows interviewees freedom to digress and raise their own topics as the interview progresses [...]” (Elliott, 1991, p. 81).

a entrevista avança [...]”. Assim sendo, as SRIs que foram conduzidas *on-line* com os professores colaboradores foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas. Contudo, os dados gerados pelas SRIs não foram considerados para análise desenvolvida no Capítulo 6 – construção de sentidos de (trans)formação docente –; porque os dados gerados pelos outros instrumentos foram suficientes para responder à segunda pergunta desta pesquisa.

Na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, os dados são gerados em um modelo flexível composto “[...] por uma sequência de ciclos a ser seguidos conforme a necessidade de cada investigação” (Silvestre, 2008, p. 31). Desse modo, ao longo da implementação desta Pesquisa-Ação, entre julho e novembro de 2022, a geração de dados ocorreu em ciclos compostos pelas seguintes etapas<sup>68</sup>, realizadas em colaboração com os professores participantes: (1) “esclarecimento sobre o processo de Pesquisa-Ação Colaborativa” e (2) “estudo das unidades temáticas selecionadas”.

Apesar de Silvestre (2008) apresentar 8 etapas de trabalho na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Formação Continuada de Professores de Línguas, as condições situacionais (excesso de demandas pedagógicas em suas instituições) nas quais os professores colaboradores se encontravam à época da implementação da pesquisa me impossibilitaram desenvolvê-las. Nesse sentido, em pesquisas futuras, pretendo conduzir uma nova Pesquisa-Ação com outro grupo de professores de línguas de modo a realizar todos os ciclos que a compõem.

## 2.4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A realização de qualquer pesquisa empírica envolve a análise de um conjunto homogêneo ou não de registros que formam o seu *corpus* ou *corpora*. O *corpus* constitui-se de uma coleção de materiais selecionados arbitrariamente e aleatoriamente pelo pesquisador assim que inicia sua pesquisa e com a qual pretende trabalhar. No caso deste estudo, apesar de seu recorte bastante delimitado (Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT), a construção do *corpus* exigiu um esforço maior, pois, além de levantarmos documentos escritos, foi necessário analisá-los, minuciosamente, para

---

<sup>68</sup> Estudiosos da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica asseveram que esse tipo de pesquisa se comporta como um “camaleão” devido a sua alta flexibilidade, permitindo que diversas alterações sejam realizadas ao longo de sua implementação. Desse modo, o planejamento apresentado aqui poderá sofrer mudanças de acordo com demandas suscitadas pela/na relação com os professores colaboradores da investigação. O pesquisador que realiza uma Pesquisa-Ação também pode ser considerado um camaleão, pois ele se transforma a partir de contingências contextuais (Hadfield; Bennett, 1995).



identificar referências à Formação Continuada Internacional. Além dos registros coletados, o *corpus* também contém registros gerados a partir da nossa intervenção colaborativa com um grupo de professores.

Segundo Bauer e Aarts (2002, p. 39), a *construção de corpus* “[...] significa escolha sistemática de algum racional alternativo”, de modo que é possível garantir a eficiência a ser obtida na seleção de um material que caracterize o todo, bem como identificar atributos que sejam ainda desconhecidos. Após mencionar isso, ressalto que, conforme pondera Barthes (1967 *apud* Bauer; Aarts, 2002), entre os critérios para se conseguir construir um *corpus*, é fundamental levar em conta a *relevância*, a *homogeneidade* e a *sincronicidade*.

O *critério de relevância* considera que se colem os assuntos teoricamente relevantes mediante um ponto de vista único, e que os materiais enfoquem apenas um tema. Conforme o *critério de homogeneidade*, os materiais que compõem o *corpus* devem ser o mais homogêneo possível, ou seja, não se deve misturar materiais textuais com visuais e, caso haja mais de um tipo de material compondo o *corpus*, é necessário separá-los em *corpora* diferentes. Por fim, na perspectiva do *critério de sincronicidade*, os materiais selecionados têm um ciclo natural de estabilidade e de mudança; por isso, precisam ser síncronos.

A seguir, apresento os dados deste estudo, provenientes de documentos escritos e de materiais de áudio transcritos. No Quadro 9, a seguir, apresento a composição do *corpus* desta pesquisa.

Quadro 9 – Constituição do *corpus* da pesquisa

	TEXTOS	QUANTIDADE
1	Documentos Institucionais	16
2	Questionários <i>On-line</i>	3
3	Sessões Reflexivas Coletivas <i>On-line</i>	6
4	Sessões Reflexivas Individuais <i>On-line</i>	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A escolha dos textos para análise considerou aspectos de relevância quanto ao tema da Internacionalização da Formação Continuada de Professores. Os documentos foram analisados a partir de uma metodologia específica e diferente da aplicada aos registros do QO, das SRCs e das SRIs.

#### 2.4.1 O *corpus* da pesquisa

Esta pesquisa possui um *corpus* com duas partes: uma documental e outra gerada a partir

de um Curso Temático *On-line*. A parte documental, conforme se observa no Quadro 10, a seguir, é composta por decretos, leis, editais/chamadas públicas, relatórios, declarações, orientações.

Quadro 10 – Documentos institucionais selecionados para análise

	DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
1	Relatório Final da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 1998)	Estabelece os princípios fundamentais para a reforma dos sistemas de Ensino Superior no mundo.
2	Relatório Final da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009)	Apresenta os resultados das discussões ocorridas na Conferência Mundial.
3	Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI (ECG) (UNESCO, 2015a)	Orienta a prática necessária para a implementação efetiva da Educação para a Cidadania Global.
4	Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação (MARCOEDU) (UNESCO, 2015b)	Orienta sobre a garantia de educação inclusiva, equitativa e de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.
5	Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem (EDS) (UNESCO, 2017)	Orienta os profissionais da Educação sobre o uso da EDS na aprendizagem para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
6	Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES) (IESALC, 2018a)	Apresenta o texto da Declaração da Conferência Regional e o resumo dos seus eixos temáticos.
7	Plano de Ação (2018-2028): III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (PANCREs) (IESALC, 2018b)	Apresenta os eixos temáticos do Plano de Ação da III Conferência Regional de Educação Superior.
8	Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (PNEBs) (Brasil, no prelo)	Orienta as práticas dos atores escolares para a Internacionalização na Educação Básica.
9	Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (Brasil, 2012a)	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.
10	Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012 (Brasil, 2012b)	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão.
11	Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992 (Brasil, 1992)	Autoriza o Poder Executivo a instituir como Fundação Pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
12	Decreto nº 7.176, de 12 de maio de 2010 (Brasil, 2010)	Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural.
13	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014a)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).
14	Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015, de 22 de setembro de 2015 (Brasil, 2015b)	Programa SETEC-CAPES/NOVA de Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
15	Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER, 2009)	Institui a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação.
16	Relatórios Oficiais de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA (ROAs)	Apresenta uma avaliação qualitativa do Programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os documentos foram selecionados com base em critério temático e de efeito sobre

Ações de Internacionalização da Formação Continuada de Professores Brasileiros de Língua Inglesa atuantes na Educação Básica em escolas públicas. Dessa forma, identifiquei que os professores colaboradores haviam participado do Programa SETEC-CAPES/NOVA de Capacitação para Professores de Língua Inglesa resultante de um acordo entre Brasil e Estados Unidos para cooperação nos âmbitos educacional e cultural. Em seguida, decidi analisar os documentos que compõem o contexto de produção de textos do Programa SETEC-CAPES/NOVA, pelo fato de ele ter sido desenhado, especificamente, para os Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Considerando que uma análise mais aprofundada poderia problematizar suas potencialidades e fragilidades, optei por essa abordagem. Para tanto, tive acesso a um conjunto de 7 Relatórios Oficiais de Avaliação (ROAs) do Programa elaborado pelos Professores de Língua Inglesa participantes da capacitação. Os ROAs – (resultantes de um número total de 7 grupos de trabalho: GT1, GT2, GT3, GT4, GT5, GT6, GT7) – foram elaborados no 1º Seminário de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA, intitulado “Cooperação Brasil-EUA<sup>69</sup>: a experiência da Capacitação de Professores de Inglês da Rede Federal nos Estados Unidos”, realizado em Brasília, de 11 a 13 de abril de 2016, com objetivo de avaliar as atividades do primeiro grupo de participantes do Programa.

Com base na Lei de Acesso à Informação (Brasil, 2011b), solicitei ao MEC o acesso aos ROAs por meio de cadastro na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.Br). Na Figura 13, a seguir, observa-se o texto da solicitação e sua resposta.

Figura 13 – Solicitação de acesso aos Relatórios do Programa SETEC-CAPES/NOVA

**gov.br**  
Busca de Pedidos e Respostas  
Lei de Acesso à Informação

**Seminário do Programa SETEC-CAPES/NOVA realizado de 11 a 13 de abril de 2016 - Pedido 23546012241202253**  
22/02/2022 - Acesso Concedido

**Dados do Pedido**  
Órgão Destinatário: MEC – Ministério da Educação  
Especificação da decisão: Resposta solicitada inserida no Fala.Br  
Assunto do pedido: Outros em Educação  
Subassunto do pedido:

Pergunta 22/02/2022	Caro(a) atendente, Sou professor de Inglês da RFEPECT e em 2016 participei do Programa SETEC-CAPES/NOVA de capacitação para professores de inglês da Rede. Atualmente, realizo uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Gostaria de obter acesso aos relatórios que foram elaborados pelos professores de inglês durante a participação no Seminário de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA realizado nos dias 11, 12 e 13 de abril de 2016 no edifício da CAPES, conforme programação constante no documento em anexo. O meu objetivo com o acesso a esses documentos é poder discutir em meu trabalho de pesquisa os impactos e as percepções que os professores participantes do Programa tiveram ao longo das atividades desenvolvidas na capacitação. De maneira específica, estou interessado em acessar os relatórios que foram produzidos a partir das reuniões dos grupos de trabalho conforme consta na programação em anexo. Saiente que o meu projeto "Formação continuada de professores de inglês, internacionalização e políticas linguísticas: uma pesquisa-ação em um instituto federal" foi submetida ao conselho de ética da UnB via Plataforma Brasil. Por fim, acreditamos que ao ter acesso a esses relatórios, será possível contribuir de maneira reflexiva e crítica com a prospecção de oportunidades de formação continuada para os professores de inglês no Brasil e dessa forma contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas nas instituições que compõem a RFEPECT. Desde já agradeço. Prof. Lauro Sérgio Machado Pereira Campus Avançado Janaúba (IFNMG)
Resposta 14/03/2022	Senhor(a) Usuário(a), Encaminhamos em anexo os relatórios solicitados, com as informações pessoais tratadas de acordo com a Lei, que se encontram nos documentos SEI: 3170349, 3170350, 3170353, 3170354, 3170356, 3170359 e 3170361. Informamos ainda que, uma vez que o Programa Setec-Capes/NOVA de capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi uma ação operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), eventuais novas demandas sobre o assunto devem ser direcionadas diretamente àquela fundação. Atenciosamente, Coordenadora-Geral de Legislação e Normas da Educação Profissional e Tecnológica Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação

Fonte: Disponível em: <https://buscalai.cgu.gov.br/PedidosLai/DetalhePedido?id=4080476>. Acesso em: 03 abr. 2024.

Os dados gerados, via Curso Temático *On-line*, incluem 3 QO (Apêndice C), 6 SRCs e

<sup>69</sup> Estados Unidos da América

3 SRIs (Apêndice E). As interações nas 6 SRCs e nas 3 SRIs foram registradas em áudio e vídeo, utilizando-se a Plataforma Digital *Zoom Meetings*.

Apesar de todo o material empírico gravado em vídeo – 12 horas, 42 minutos e 20 segundos (8 horas, 24 minutos e 1 segundo das SRCs e 4 horas, 18 minutos e 19 segundos das SRIs) – ter sido transcrito na íntegra, selecionei, por meio de assistência atenta às gravações, os trechos mais relevantes para responder às perguntas de pesquisa desta Tese.

No processo de transcrição do material empírico, busquei orientações nos procedimentos descritos por Silvestre (2016), que, por sua vez, ao transcrever os dados gerados em sua pesquisa de Doutorado, fundamentou-se nos postulados de Bucholtz (2000). Dessa maneira, assumo de modo pleno a minha consciência diante das limitações das transcrições, uma vez que essas, enquanto representações discursivas, estão, intrinsecamente, vinculadas a um contexto permeado por ideologias. Bucholtz (2000) assevera que, no ato de transcrever, o pesquisador exerce sua subjetividade de forma tão significativa que realizar essa tarefa com responsabilidade torna-se fundamental.

Portanto, meu interesse nos dados empíricos consiste em analisar o conteúdo presente nas práticas discursivas, o que implica que as formas linguísticas, sejam precisas ou imprecisas, não exerçam interferência nesse processo (Silvestre, 2016). É relevante destacar que, embora o material em vídeo não tenha sido transcrito de forma literal e aprimorada, foi necessário efetuar algumas adaptações formais no texto. No Quadro 11, a seguir, com base em Hamston (2006), apresento os códigos selecionados para a transcrição, os quais foram modificados de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 11 – Códigos utilizados nas transcrições

CÓDIGO	SIGNIFICADO
<i>Itálico</i>	Trecho em Inglês
<b>Negrito</b>	Ênfase
<b>((risos))</b>	Comentários inseridos pelo autor
...	Interrupção/assunto incompleto
[...]	Trecho suprimido

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Hamston (2006) e Silvestre (2016)

Com as transcrições em mãos, conduzi a análise interpretativa dos dados, cujos procedimentos estão expostos na próxima seção.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os documentos coletados, aplicamos a Abordagem do Ciclo de Políticas

(Ball; Bowe; Gold, 2017; Mainardes, 2006); já para analisar os dados gerados pela implementação da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, realizamos interpretações qualitativas (Denzin; Lincoln, 2013) orientadas pelos princípios da LAC (Pennycook, 2001).

Na Pesquisa-Ação, tanto a geração quanto a análise dos dados são realizadas de maneira cíclica e dinâmica. Desse modo, à medida que os dados foram sendo gerados, as categorias de análise se evidenciaram e informaram o caminho teórico a ser seguido. A análise dos dados gerados envolve o escaneamento geral para se identificar padrões temáticos, a categorização dos temas, a comparação descritiva entre os padrões temáticos que emergiram dos diferentes instrumentos, a construção de sentidos e o estabelecimento de conexões que permitam explicar o cenário que sustenta a pesquisa (Burns, 1999).

A metodologia de análise aplicada a cada instrumento de geração de dados, com objetivo de responder às perguntas de pesquisa, está organizada no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Perguntas, instrumentos e metodologia de análise

PERGUNTAS DE PESQUISA	INSTRUMENTOS	METODOLOGIA DE ANÁLISE	OBJETIVOS
1. Como a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa tem sido implementada na Rede Federal de EPT e experienciada pelos professores participantes?	- QO - PD - SRCs - SRIs	-Análise crítica de documentos de Formação Continuada Internacional para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, de textos institucionais e de relatos dos professores colaboradores, pelas lentes da Abordagem do Ciclo de Políticas.	-Discutir a Formação Continuada Internacional de Professores de Língua Inglesa na Rede Federal de EPT com base em documentos e em relatos dos professores colaboradores desta pesquisa.
2. Quais sentidos de (trans)formação docente foram construídos pelos professores colaboradores ao longo da implementação do curso?	- SRCs - SRIs	-Evidenciação de categorias que indiquem sentidos e movimentos de (trans)formação docente nas representações discursivas dos professores colaboradores. - Interpretações qualitativas dos registros empíricos.	-Compreender os movimentos de (trans)formação docente nos professores colaboradores a partir das experiências críticas no Curso de Formação Continuada em Internacionalização da Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A análise dos dados ocorreu durante o processo da pesquisa, pois “[...] [n]a prática é difícil – assim como desnecessário – separar os processos de geração e análise de dados na pesquisa-ação” (Burns, 1999, p. 154, tradução nossa)<sup>70</sup>, uma vez que esses se sobrepõem e se

<sup>70</sup> No original: “In practice it is difficult – as well as unnecessary – to separate the processes of data collection and analysis in action research” (Burns, 1999, p. 154).

inter-relacionam. Burns (1999) acrescenta que a Pesquisa-Ação é dinâmica e que sua natureza reflexiva “[...] significa que a análise ocorre ao longo de toda a investigação” (Burns, 1999, p. 156, tradução nossa)<sup>71</sup>. A autora também explicita que os estágios de análise dos dados de uma Pesquisa-Ação compreendem a compilação, a codificação, a comparação e a construção de interpretações.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 2

No Capítulo 2, busquei abordar os elementos da pesquisa qualitativa interpretativista, evidenciando os contributos do paradigma crítico para as pesquisas na LAC. Nessa direção, interessa ao pesquisador compreender os processos pelos quais os indivíduos constroem sentidos na relação entre mundo e objeto de investigação. O paradigma crítico é relevante para este estudo, pois atenta para a necessidade de incorporar os repertórios dos professores de Língua Inglesa na construção de um Projeto Colaborativo de Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT no Brasil.

Vale lembrar que, de posse dessa reflexão, para a geração dos dados, apresentei as escolhas metodológicas da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, cujo caráter cíclico e intervencionista proporciona mudança no discurso dos professores e repercute em possíveis agências em suas práticas. Essa metodologia, ao guiar a implementação de um Curso Temático *On-line* sobre Internacionalização da Educação para professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, permite que esses profissionais problematizem suas realidades em diálogo com os pares. Isso acontece por meio de exercícios recorrentes de reflexão colaborativo-crítica em SRCs, nos quais os professores expressam, verbalmente, suas percepções sobre diferentes temas. Com isso, eles se tornam pesquisadores práticos que produzem conhecimento, capaz de gerar mudanças institucionais.

A contribuição deste capítulo para a investigação proposta nesta Tese não se limita aos aspectos de procedimento, mas concentra-se, sobretudo, na dimensão ética e sistemática que deve ser seguida por quem conduz uma Pesquisa-Ação. Além disso, destaco o aprendizado para lidar com uma das principais características da Pesquisa-Ação, sua identidade *camaleônica*, que se manifesta na imprevisibilidade e pode causar ansiedade em pesquisadores inexperientes. Apesar de toda a complexidade envolvida na Pesquisa-Ação, essa metodologia se mostra relevante devido a seu compromisso com uma agenda de justiça social, o que motiva o

---

<sup>71</sup> No original: “[...] analysis occurs over the entire investigation” (Burns, 1999, p. 156).

pesquisador desta tese a continuar acreditando em projetos que buscam reduzir as assimetrias na formação de professores no Brasil.

Conforme já discutido anteriormente neste estudo, o procedimento de análise dos dados gerados na Pesquisa-Ação ocorre de maneira cíclica ao longo da pesquisa, uma vez que as categorias analíticas emergem de forma natural e apontam o caminho a seguir. Especificamente, para discutir a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, aplicamos a Abordagem do Ciclo de Políticas no processo de análise dos documentos coletados. Já para compreender os sentidos de (trans)formação docentes evidenciados nas representações discursivas dos professores colaboradores nas SRCs, foram realizadas interpretações qualitativas orientadas pelos princípios da LAC. A partir dessas escolhas, considero que foi garantida a validade dos resultados desta investigação.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

*Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a **franquia** de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha **franquia** ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (Freire, 2019, p. 49-50, grifo do autor).*

Conforme se lê na epígrafe de Paulo Freire, tão logo o professor se conscientize da potencialidade de sua natureza inconclusa, torna-se possível relacionar-se com a Formação Continuada como uma experiência vital para a geração de movimentos de mudança contínua em sua identidade docente. Desse modo, com intuito de aprofundar as compreensões teóricas sobre a Formação Continuada de Professores, organizei este capítulo em 3 seções.

Na primeira seção, discorro sobre questões conceituais e terminológicas em torno da Formação Continuada de Professores no campo da pesquisa em Educação, destacando a importância de o professor se posicionar no centro do Processo de Formação Continuada e fortalecer o trabalho colaborativo com os pares. Na segunda, discuto, descritivamente, as Políticas de Formação Continuada de Professores vigentes no âmbito do sistema educacional brasileiro, observando seus objetivos e dimensões epistemológicas. Na terceira, trato, em especial, da Formação Continuada de Professores de Línguas, que, desde a década de 1990, vem assumindo uma postura cada vez mais crítica perante as contingências da vida profissional docente. Ainda nessa seção, por meio da análise dos resumos, busco identificar as principais escolhas temáticas e metodológicas das Teses e Dissertações defendidas no campo dos Estudos Linguísticos no Brasil. Em seguida, apresento 6 construtos para a Formação Continuada de Professores: colaboração, experiências, identidade, criticidade, agência e emoções.

Ao final, encontram-se algumas considerações que ressaltam a importância de discutir as dimensões específicas que compõem a prática docente dos professores de Língua Inglesa, como as atividades envolvendo políticas linguísticas e de Internacionalização da Educação. As questões abordadas neste capítulo pretendem contribuir para o debate acerca do fato de que a Formação Continuada se constitui como uma estratégia viável para a transformação pessoal e profissional dos professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Para tanto, a Instituição Educacional, representada pelos gestores institucionais, precisa manter uma escuta ativa em relação às demandas docentes.



### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: QUESTÕES CONCEITUAIS E TERMINOLÓGICAS

O conceito de *Formação Continuada de Professores* oscila conforme o cenário histórico-político-social em que se insere. Desse modo, as discussões no campo dos estudos educacionais não têm conseguido precisá-lo, ora fazendo referência restrita a cursos de Pós-Graduação, ora ampliando o sentido para quaisquer atividades (reuniões pedagógicas, trocas diárias com os pares, participação em congressos e seminários, envolvimento em gestão escolar, entre outras) que possam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (Gatti, 2008). Segundo Marin (1995, p. 13), mediante análise conceptual, os discursos e as instâncias administrativas destacam uma multiplicidade de termos, tais como “[...] reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”, os quais recebem o rótulo de Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, a pesquisadora critica os termos, conforme sistematização no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Termos utilizados para designar a Formação Continuada de Professores

TERMO	CONCEITUAÇÃO
Reciclagem	Caracteriza objetos que precisam ser modificados, a exemplo dos papéis que podem ser desmanchados e refabricados. Não é adequado para se referir a pessoas, principalmente a profissionais da Educação, os quais não são “tábula rasa”. A adoção desse termo no meio educacional ocasionou a implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	É sinônimo de tornar capaz de determinada tarefa, e tem a modelagem de comportamentos como foco principal de treinamentos. Acerca dos profissionais da Educação, a utilização do termo é inadequada quando está relacionada a processos de Formação Continuada de Professores que desencadeiam apenas ações cujas finalidades são meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Relacionado à ideia de tornar perfeito; o termo não é aplicável à Educação e seus profissionais, pois negaria a própria raiz da Educação, que é a educabilidade dos seres humanos, os quais nunca chegarão à perfeição. No caso dos profissionais da Educação, os limites são postos por inúmeros fatores que independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação	Por um lado, significa tornar capaz e habilitar; de outro, refere-se a convencer e persuadir. O primeiro grupo de sentidos pode ser aceito como termo ou conceito expresso por ações visando a patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo não deve seguir o raciocínio do grupo anterior, pois a atuação para a profissionalidade caminha no sentido contrário ao do convencimento ou da persuasão.
Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada	Esses termos podem ser colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades em relação ao eixo do conhecimento. Educação Permanente sugere um processo de educação prolongado que segue em contínuo desenvolvimento pela vida toda. Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Por fim, Educação Continuada, segundo a autora, é um termo mais aceito e valorizado, pelo fato de apresentar uma visão mais completa e por poder ser trabalhado no <i>lôcus</i> do trabalho cotidiano, continuamente e sem lapsos.

Fonte: Marin (1995, p. 14-18)

Os termos e suas conceituações (Quadro 13) possibilitam perceber a diversidade de sentidos que a Formação Continuada de Professores pode assumir, a depender do contexto político e dos interesses dos grupos que as idealizaram com finalidades formativas específicas.

Com objetivo de compreender mais consistentemente os sentidos na Formação Continuada de Professores, Imbernón (2010) discute uma breve genealogia do construto. Assim, o autor reflete que a Formação Continuada de Professores evoluiu de fases mais descritivas para uma fase mais experimental. Porém, com o início do século XXI, percebeu-se que ainda faltava algo para que o campo tomasse impulso.

Na década de 1970, iniciaram-se as pesquisas sobre formação continuada de professores na América Latina, de modo que os estudos realizados visavam a compreender as atitudes dos professores sobre os Programas de Formação Continuada, os quais eram individuais e se construía na vida formativa docente. Nesse modelo de formação, os professores *se planejavam* a fim de seguirem atividades que acreditavam contribuir para seu aprendizado (Imbernón, 2010). Naquela época, segundo Castro e Amorim (2015), coexistiram a reciclagem e a capacitação como orientações de Formação Continuada de Professores. A primeira, afirmam Castro e Amorim (2015, p. 43), objetivava “[...] atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades”. A segunda investia no “[...] treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino”.

Na década de 1980, predominou o paradigma da racionalidade técnica, cujo objetivo é “[...] a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz” (Imbernón, 2010, p. 18). Esse era o principal tópico das pesquisas no campo da Formação Continuada de Professores, contribuindo para formar docentes, que, influenciados pelo autoritarismo positivista, acreditavam em soluções teóricas aplicáveis a todas as situações e pessoas.

Na década de 1990, de acordo com Imbernón (2010), iniciou-se, ainda que timidamente, um processo de mudança na Formação Continuada de Professores mediante sua institucionalização, com objetivo de adequar os professores ao discurso da *nova ordem mundial* naturalizado na geopolítica globalizante da referida época. Consequentemente, os professores eram submetidos a um constante aperfeiçoamento por meio de treinamentos em cursos padronizados, que perduram ainda hoje. Esses cursos se configuram como modelos institucionalizados de treinamento que levam os professores a adquirirem conhecimentos e a desenvolverem habilidades concebidas por outros e não com eles. Esse modelo apresenta

características negativas como a não participação dos professores no processo de tomada de decisões, e a hipótese de que a formação reverberará em mudanças e atitudes na subjetividade docente e, posteriormente, na sala de aula. Ao contrário disso, para Souza e Mello (2019), a realidade permite verificar que os programas<sup>72</sup> de Formação Continuada no Brasil têm contribuído muito pouco para mudanças no âmbito situacional, sobretudo no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Acrescenta-se a esses aspectos insatisfatórios a ausência de professores, como categoria profissional, na elaboração de Projetos de Formação Continuada que coloquem a práxis docente em seu centro (Gatti; Barreto, 2009).

Imbernón (2010) complementa que, na década de 1990, por outro lado, houve também aspectos positivos, quais sejam: a preocupação com estudos teóricos, a conscientização dos professores comprometidos, a problematização sobre a demanda por uma formação que incluísse os docentes, a elaboração de modelos alternativos de formação que questionavam a prática via Projetos de Pesquisa-Ação, a disponibilização de textos traduzidos e elaborados localmente que apresentavam análises teóricas e experienciais. Segundo Imbernón (2010), embora essa década tenha sido produtiva, com a difusão da Pesquisa-Ação e da reflexão, transcorreram-se confusões e discursos simbólicos que divulgavam inovações educacionais, mas não forneciam condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Enfatizo que, dos anos 2000 até a atualidade, tendo em vista a crise da profissão docente e a ascensão da direita conservadora, que aplica o neoconservadorismo<sup>73</sup> na Educação, observa-se um desânimo nos professores, que é resultante do aumento das exigências advindas da intensificação do trabalho, da implementação de modelos aplicativos-transmissivos de Formação Continuada de Professores os quais retiram a autonomia docente e tolgem sua criatividade reflexiva ao ter que buscar encaminhamentos para situações-problema experienciadas na escola. Desse modo, tem-se observado a busca por novas alternativas transformadoras de Formação Continuada de Professores que contemplem as subjetividades docentes, o trabalho colaborativo e a ideia de comunidade, no intuito de tensionar o tédio diante dos discursos repetitivos e de incertezas sobre o futuro da Educação e da Formação de Professores (Imbernón, 2010). Conforme o autor:

---

<sup>72</sup> Para conhecer os Programas de Formação Continuada oferecidos pelo MEC, pode-se acessar o *link*: <http://portal.mec.gov.br/formacao>.

<sup>73</sup> O neoconservadorismo emergiu no período pós-Segunda Guerra Mundial, entre 1960 e 1970, caracterizando-se como uma forma de conservadorismo que compartilha, em certos aspectos, princípios neoliberais. No contexto educacional brasileiro, o neoconservadorismo se manifesta, por exemplo, nos movimentos que preconizam a supressão da autonomia dos professores sobre o currículo e a sala de aula. Tal postura é justificada sob a alegação de que os educadores estariam imprimindo um viés ideológico ao ensino (Lima; Hypolito, 2019).

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (Imbernón, 2010, p. 25).

Nesse mesmo alinhamento discursivo de renovação das práticas de Formação Continuada de Professores, Candau (1996) apresenta uma discussão crítica acerca do *modelo clássico* de formação, cuja ênfase se encontrava na ideia de *reciclagem*, de atualização de uma formação já recebida. Nesse modelo, uma vez que o *locus* privilegiado de produção de conhecimento atualizado é a Universidade, os professores deveriam se direcionar para ela em busca de formação. Assim, as Universidades realizavam convênios com as Secretarias de Educação, e essas também elaboravam, diretamente, processos formativos com o Ministério da Educação, a fim de ofertar cursos de especialização e/ou capacitação para o corpo docente.

No movimento de reação frente a essa perspectiva bastante arraigada na tradição educacional brasileira, Candau (1996) apresenta 3 teses fundamentais, que servem como caminhos para se construir uma nova perspectiva de Formação Continuada de Professores: i) a compreensão de que a escola deve ser o *locus* da Formação Continuada de Professores; ii) a valorização do saber docente; e iii) a visão de que o ciclo de vida dos professores é heterogêneo e complexo.

Na primeira tese, percebe-se a escola como o *locus* promissor para se empreender a Formação Continuada de Professores e, para tanto, é mister ter em mente que esse processo não acontece de maneira espontânea e natural. Assim sendo, é essencial que essa prática se respalde na reflexão crítica em busca de encaminhamentos para problemas identificados nas práticas reais. Esse reconhecimento apresenta algumas implicações, tais como: a articulação dos componentes curriculares com o cotidiano escolar, evitando o deslocamento dos professores para outros espaços; a realização de processos reflexivos coletivos e de intervenção nas práticas pedagógicas concretas; a oferta de tempos e espaços institucionalizados para essa finalidade; a criação de sistematizações das práticas pedagógicas docentes, bem como a sua socialização; e o reconhecimento de que se deve partir das reais necessidades dos professores, dos problemas do seu dia a dia, favorecendo processos de Pesquisa-Ação (Candau, 1996).

Na segunda tese, Candau (1996) afirma ser necessário valorizar o saber docente relativo às experiências, pois essas se constituem em núcleo vital que viabiliza o diálogo do professor com disciplinas e saberes provenientes do currículo. Os saberes da experiência são construídos no trabalho cotidiano, incorporando-se às vivências individuais e coletivas na forma de *habitus* e nas habilidades de saber fazer e ser. Isso posto, ao refletir sobre os *Cursos de Reciclagem* que

eram oferecidos pelas Universidades na década de 1990, Candau (1996) assevera que neles os professores eram tratados como se não tivessem um saber construído ao longo da profissão, o saber da experiência, este que teria de gerar confrontos e interlocuções com os saberes da academia. Por esse motivo, a pesquisadora afirma ser indispensável estimular pesquisas que aproximem e reconheçam os saberes docentes da experiência.

Finalmente, na terceira tese, Candau (1996) se preocupa com o ciclo de vida profissional dos professores, que, por ser heterogêneo e complexo, impõe à Formação Continuada de Professores o desafio de transpor a padronização de modelos formativos, visando à elaboração de sistemas diferenciados que possibilitem aos docentes abordar os diferentes momentos de sua vida profissional a partir de necessidades específicas. Candau (1996, p. 150) ainda alerta que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Por conseguinte, as discussões mais progressistas de Formação Continuada de Professores não apenas contribuem para se repensar algumas práticas, mas também chama a atenção para a necessidade de se articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da docência que envolvem elementos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais (Candau, 1996). Por exemplo, ao trabalhar aspectos psicossociais e a realidade micro e intraescolar, é imprescindível que esse exercício seja realizado em uma inter-relação com a cultura escolar e com os universos culturais dos atores que nela estão inseridos.

A partir das problematizações postas, entendo ser necessário que os professores da Educação Básica se posicionem no centro da Formação Continuada, assumindo sua relevância político-formativa. Desse modo, mediante um trabalho reflexivo fortalecido com os pares, conscientizam-se de sua existência enquanto seres inconclusos em permanente processo de inacabamento (Freire, 2019) e, conseqüentemente, aproximam-se da ideia de Formação Continuada de Professores como prática permanente de vida (Castro; Amorim, 2015). No entanto, a concepção crítico-reflexiva de Formação Continuada precisa ser problematizada com atenção para que os professores não sejam responsabilizados pela tão lembrada *má qualidade* da Educação. Tudo indica que esses profissionais não refletem sobre sua práxis ou não pesquisam na mesma perspectiva dos professores das Universidades porque não lhes são oferecidas condições para tanto (Alvarado-Prada; Campos Freitas; Freitas, 2010).

Assim sendo, enquanto o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que garante o

direito à educação, à cidadania e à qualificação para o trabalho não é devidamente cumprido, cabe aos professores seguir “[...] atuando nas brechas” (Pessoa, 2018b, p. 11) e organizar movimentos e momentos situados de Formação Continuada, tendo como base a colaboração e a criticidade.

Nesta Tese de Doutorado, considero que a necessidade de se planejar e implementar uma estratégia de Formação Continuada de Professores pode surgir mediante a percepção de um professor ou de um grupo de professores quanto a uma questão-problema que se faz presente nas vivências experienciadas cotidianamente na instituição escolar. Esses docentes, que já estão munidos de uma autonomia e de uma “pedagogia do desejo” (Freire, 2022, p. 51) que os motiva a ser de maneiras diferentes, têm a capacidade de estimular os seus pares a conceberem possibilidades de desnaturalização de discursos que impedem práticas mais inclusivas e colaborativas. Ressalto, porém, que, apesar de essas iniciativas serem produtivas, saudáveis e necessitam ser encorajadas na escola, é fundamental mencionar que, em se tratando da Formação Continuada, “[...] a responsabilidade não é, e nem pode ser, de caráter individual, [...] única e exclusiva do professor” (Oliveira, 2012, p., 27).

Reflito, orientado pelas ideias de Oliveira (2012, p. 25), que é premente ao MEC reconhecer o seu importante papel na proposição e implementação de Políticas de Formação Continuada de Professores, tomando “[...] para si a tarefa enquanto projeto de Estado, e não enquanto proposta de governos”. Seguindo essa asserção, Oliveira ainda assinala que já foram realizados estudos, como o de Gatti e Barreto (2009), que demonstram os impactos positivos que a Formação Continuada teve no âmbito dos municípios, trazendo à tona possibilidades de provocar mudanças nas realidades locais. Contudo, sabe-se que os efeitos dessas políticas se tornam reduzidos em decorrência das mudanças e das alternâncias de poder nos governos.

Além de estar suscetível às políticas de governo, existe a interferência que o Banco Mundial tem realizado nas Políticas Educacionais no Brasil, defendendo, principalmente, uma agenda desenvolvimentista neoliberal. Desse modo, muitas decisões são impostas sem dialogar com o coletivo de professores, estes que são os principais atores no cenário educacional, e sem estudar a fundo as desigualdades regionais e as especificidades locais. Diante disso, Souza e Mello (2019, p. 94) afirmam que “[...] a política educacional voltada para formação continuada de professores da educação básica só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual”.

Na próxima seção, discuto, criticamente, as concepções de Formação Continuada de Professores dos documentos que orientam a educação no Brasil.

### 3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

No decorrer das décadas de 1990 e 2000, a Formação Continuada de Professores passou a compor a pauta de organismos multilaterais como o BM e a UNESCO, os quais conjugam interesses mercadológicos e sociais. Esses órgãos elaboram documentos que tratam a Educação como prioridade e compreendem a Formação Continuada a partir de seu papel renovador, deixando clara a ideia de que os professores devem preparar as novas gerações para viverem e trabalharem na “nova” economia global e na sociedade da informação. Ao mesmo tempo, esses documentos sugerem que os professores e a escola não estão preparados para essa tarefa; por isso, precisam de uma Formação Continuada cuja perspectiva enfoca o desenvolvimento de competências e habilidades por parte de professores e alunos enfatizando a prática (Gatti, 2008; Oliveira, 2012).

No propósito de tensionar o discurso desenvolvimentista advindo dos organismos internacionais, Gatti (2008, p. 63) lança a seguinte pergunta: “Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético?”. No presente estudo, busco responder a essa pergunta, afirmando que a Educação não é, prioritariamente, discutida pelos organismos e instituições públicas e privadas como possibilidade de se trabalhar perspectivas éticas com os jovens, porque a agenda capitalista se sobrepõe à agenda social. No Brasil, há dois Projetos Educacionais e de Formação de Professores em disputa, um que adota, no discurso, a dimensão social, mas que, na prática, enfatiza o Princípio da Qualidade Total, e outro que advém da sociedade e cujo princípio é a qualidade social na Formação de Professores (Oliveira, 2012).

A visão de que a Formação Continuada representa desenvolvimento e avanço na formação de profissionais da Educação passou a exigir dos governos nacionais e regionais a elaboração de políticas para fornecer encaminhamentos para os problemas característicos da Educação. Desse modo, no Brasil, ocorreu um crescimento exponencial na oferta de Cursos de Formação Continuada para Professores em decorrência das provocações direcionadas ao Poder Público por parte de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), os quais conferem substancial importância à Formação Continuada (Gatti, 2008). No Quadro 14, a seguir, sistematizo os documentos oficiais do MEC que tratam da formação continuada de professores e que são relevantes para esta Tese.

Quadro 14 – Legislação pertinente à Formação Continuada de Professores

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004	Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015a) (Com prazo alterado pelo Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019 (Brasil, 2019a).
Portaria nº 15, de 11 de maio de 2016	Institui o Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências (Atualizada pela Portaria nº 633, de 07 de novembro de 2022 (Brasil, 2022), que também institui a Plataforma Digital de Formação Continuada – PlaforEDU).
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A LDBEN, no artigo 62, versa que a Formação Continuada de Professores deverá ser oferecida, colaborativamente, pela União, pelo Distrito Federal, pelos Estados e Municípios (Inciso I), que recursos e tecnologias de Educação a Distância poderão ser utilizados para essa finalidade (Inciso III) e que a Formação Continuada será garantida aos professores “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Parágrafo Único do artigo 62-A) (Brasil, 1996). Acerca da Formação Continuada na LDBEN, Castro e Amorim (2015, p. 41) acreditam que há uma nítida perspectiva de FC “[...] como complementação/capacitação, inclusive com a inserção do termo ‘educação profissional’”. O artigo 63, que trata dos Institutos Superiores de Educação, informa, no Inciso III, sobre “[...] programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996). Por sua vez, o artigo 67 (Inciso II) dispõe que os “[...] sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (Brasil, 1996), devendo assegurar: (i) ingresso por concurso público; (ii) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado; (iii) piso salarial profissional; (iv) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (v) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga-horária; e (vi) condições adequadas de trabalho.

Segundo Castro e Amorim (2015, p. 43), o fato de o termo “*aperfeiçoamento profissional continuado*” ocupar a segunda posição na lista de condições garantidas aos professores faz com que se suspeite que a LDBEN “[...] prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para



esse movimento, sem esclarecer, contudo, como isso ocorrerá e a quem caberá a promoção de tal aperfeiçoamento”.

Castro e Amorim (2015) ponderam que o conceito de Formação Continuada na LDBEN é permeado por uma variedade de termos lexicais, evidenciando uma flutuação terminológica que contempla: (i) capacitação em serviço; (ii) formação continuada e capacitação; (iii) formação continuada; (iv) educação profissional; (v) educação continuada; (vi) aperfeiçoamento profissional continuado. Castro e Amorim (2015, p. 43) acrescentam que esses termos reforçam “[...] uma perspectiva técnica de formação continuada de professores” e não uma formação que estimule a reflexão crítica e a produção de conhecimento orientada pela práxis do cotidiano escolar.

Nas disposições gerais, a LDBEN ainda dispõe, no artigo 80, que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996, grifo nosso). Além disso, nas disposições transitórias, no artigo 87 (Inciso III), consta que é dever de cada município “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996).

Seguindo os direcionamentos da LDBEN, foi aprovada a Portaria nº 1.179/2004 (Brasil, 2004a), que revogou a Portaria nº 1.403/2003 (Brasil, 2003) e instituiu o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* mediante parceria com Universidades Públicas. No artigo 3º, a Portaria estabelece “[...] o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nos sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios” (Brasil, 2004a, n. p.).

A Portaria nº 1.179/2004 possibilitou a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2004b), conhecida como Rede, e é composta pelo MEC, pelos Sistemas de Ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A Rede tem como objetivo fornecer uma resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica com a formação dos educadores, processo que não se encerra com a conclusão dos estudos em Cursos Superiores (Brasil, 2006). Com essa iniciativa, o MEC buscou promover um diálogo sinérgico que estabelecesse uma ligação entre a Educação Superior e a Educação Básica. Como resultado desse propósito, foram elaborados diversos materiais, incluindo a publicação de *Catálogos* com orientações gerais sobre objetivos, diretrizes e aspectos de funcionamento, cujas versões eram atualizadas à medida que a Rede se desenvolvia e era avaliada. Conforme mencionado no *Catálogo de 2006*, a principal finalidade da Rede é “[...] contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos

estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias” (Brasil, 2006, p. 9). Os cursos oferecidos pela Rede são adaptados às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e abrangem 5 grandes áreas: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação. No Quadro 15, apresento os objetivos e as diretrizes da Rede.

Quadro 15 – Objetivos e Diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada

OBJETIVOS	DIRETRIZES
<p>1) Institucionalizar o atendimento da demanda de Formação Continuada.</p> <p>2) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração.</p> <p>3) Contribuir com a qualificação da ação docente a fim de garantir aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.</p> <p>4) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.</p> <p>5) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.</p> <p>6) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre o currículo e a realidade sócio-histórica.</p> <p>7) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.</p>	<p>a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.</p> <p>b) A Formação Continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.</p> <p>c) A Formação Continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento.</p> <p>d) A formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia a dia da escola.</p> <p>e) A Formação Continuada é componente essencial da profissionalização docente.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2006, p. 22-26, grifo nosso)

Nos objetivos e nas diretrizes apresentados pelas orientações gerais da Rede, há termos que sinalizam para uma preocupação com alguns aspectos que considero bastante positivos como: autonomia, colaboração, reflexão crítica, articulação entre componentes curriculares e a realidade, trabalho coletivo, articulação entre prática e teoria, ampliação da perspectiva de Formação Continuada de Professores, valorização da escola como lugar legítimo e ideal para que os processos formativos aconteçam permanentemente, e reconhecimento da relevância da Formação Continuada para a profissionalização docente. Contudo, mesmo a Rede tendo contribuído para o rompimento da distância entre as instituições formadoras, a escola, os professores e as Universidades têm papel limitado no desenvolvimento desses programas. Assim, as instituições passam a atuar como executoras dos programas, uma vez que “[...] perdem sua autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do

projeto, pois não têm participação na elaboração das Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa” (Freitas, 2007, p. 1212).

Outra crítica importante a se fazer em relação ao trabalho da Rede, conforme pontua Barros (2017), refere-se ao fato de que o processo de orientação é todo feito a distância ou, no máximo, de modo semipresencial. Consequentemente, tem-se um programa cuja aplicação, com base em pressupostos numéricos e generalizados, gera um produto cada vez mais distante da realidade. Também, não há uma constância na interação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, observando até uma prospecção de cursos que ocorrem pela modalidade de Educação a Distância. Barros (2017, p. 108) assevera que, embora as propostas da Rede estejam de acordo com a LDBEN, “[...] suas concepções e objetivos levam a propostas diferenciadas que fazem com que a Rede seja um compilado e não um todo único e coerente” com justificativas claras para se formar, continuamente, os professores. Acrescenta-se a isso o não reconhecimento das vozes dos professores nos materiais elaborados, produzindo incoerência entre a finalidade das propostas de Formação Continuada e a realidade das escolas.

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014a), que está vigente até o ano de 2024. O PNE contempla a Formação Continuada de Professores em sua meta 16, cuja pretensão é de que mais de 50% dos professores da Educação Básica estejam formados em nível de Pós-Graduação, nas suas áreas específicas de atuação, até ao final da vigência dessa normativa. Para tanto, Freitas (2015) entende ser crucial aumentar o número de vagas (mediante estratégias ousadas e inovadoras) nas Instituições Públicas de Educação e ampliar, massivamente, o corpo docente dedicado às Licenciaturas. Em resumo, as 6 estratégias que compõem a meta 16 explicitam que a Formação Continuada de Professores deve acontecer nas referidas instituições mediante um regime de colaboração entre as entidades federativas. No entanto, a meta em questão não garante estratégias que viabilizem a implementação desse processo com vistas à profissionalização docente. Nesse sentido, reflete-se que a falta de clareza nas metas das Políticas Educacionais e de condições viáveis para sua execução impedem que se garanta uma melhoria da qualidade da Formação Continuada oferecida aos professores, inviabilizando reflexos positivos na educação da sociedade (Magalhães, 2019; Magalhães; Azevedo, 2015).

Magalhães (2019) afirma que o PNE se pauta em uma epistemologia da prática que se vale de mecanismos para controlar os professores, tais como a implementação de sistemas padronizados de avaliação que legitimam a meritocracia e as pontuações em *rankings*, sendo que essas servem para manipular o propósito educativo e as exigências sobre a Formação Continuada. Ainda conforme Magalhães (2019), diversos aspectos presentes no PNE sugerem

uma perspectiva de Formação Continuada de Professores restrita a treinamentos rápidos que comprometem a formação de uma identidade docente que seja transformadora, crítica e contra-hegemônica. Ao incentivar que a Formação Continuada seja realizada em Instituições Privadas, o PNE estimula que a Formação Continuada se torne uma mercadoria, uma fonte altamente lucrativa para grandes corporações, além de deflagrar o empreendedorismo na Educação (Magalhães; Azevedo, 2015). Pelo fato de o PNE estar voltado para uma epistemologia da prática que valoriza o discurso ideológico hegemônico, tem-se uma não emancipação dos professores, o que sustenta uma abordagem de ensino-aprendizagem meramente pragmática e interessado na manutenção da ordem social (Magalhães, 2019).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e *para a formação continuada* – DCNs<sup>74</sup> (Brasil, 2015a). O artigo 16 dessa resolução expõe que a Formação Continuada envolve dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e que sua finalidade principal é a reflexão sobre a prática educacional e a busca por um aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do professor. Já o artigo 17 expõe que a Formação Continuada deve ser implementada mediante “[...] a oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas [...] à área de atuação do profissional e às instituições [...]” (Brasil, 2015a, p. 14).

Embora os pontos abordados pelas DCNs tenham provocado a retomada da discussão acerca da importância social dos professores, bem como de sua profissionalização (Gonçalves; Carvalho, 2017), é possível perceber um alinhamento da normativa ao discurso impresso no/pelo PNE. Isso significa dizer que as DCNs favorecem “[...] o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis” (Magalhães, 2019, p. 197). Observa-se, nas entrelinhas das DCNs, que a teoria se relaciona com a prática de maneira dicotômica e não como uma unidade teoria-prática, contribuindo para uma concepção de Formação Continuada pautada em princípios que pretendem ensinar ao professor como executar sua prática educativa de maneira instrumental e tradicionalista. Há mudanças nos currículos formativos, favorecendo o aumento no número de Mestrados Profissionais, dos Processos de Educação a Distância, dos cursos aligeirados, bem como a desvalorização do

---

<sup>74</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais

trabalho dos professores. Em síntese, o documento em questão reforça um pragmatismo e um discurso ideológico hegemônico que impossibilita a construção de uma práxis formativa comprometida com as dimensões éticas, sociais e políticas de emancipação e transformação da sociedade. Prova disso é o fato de as DCNs restringirem a Formação Continuada à participação do professor em ações descontinuadas, tais como cursos e palestras isolados e pontuais que não contribuem para ressignificar os discursos e as práticas dos professores (Magalhães, 2019). Após 4 anos, ainda no período de implementação, as DCNs tiveram seu prazo revogado pelo Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019 (Brasil, 2019), o que é percebido com estranheza por Metzner e Drigo (2021), pois não se sabe quais são os verdadeiros motivos dessa protelação.

No que se refere, particularmente, aos profissionais (incluindo os professores) da Rede Federal de EPT, esses são orientados pela Portaria nº 15, de 11 de maio de 2016, que instituiu o *Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* – PLAFOR (Brasil, 2016a). No artigo 1º, essa normativa explicita que tem como objetivo “[...] promover e fomentar ações de capacitação dos servidores, bem como motivá-los e mobilizá-los para a formação continuada, com o fito de potencializar a atuação da educação profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2016a, p. 1). Essa Portaria ressalta que, para o financiamento do PLAFOR, deve-se observar disponibilidade orçamentária e apresenta como principais finalidades: potencialização da Formação Continuada; acesso a capacitações internas e externas; construção de competências referentes a processos educacionais; promoção de capacitações acerca de planejamento, gestão e liderança; fomento a capacitações que visem ao aprimoramento do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Inovação; promoção de capacitações no exterior; capacitações no âmbito dos Direitos Humanos; racionalização dos gastos com capacitação e qualificação (Brasil, 2016a). Nota-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que o PLAFOR estimula o envolvimento dos servidores em Formação Continuada, há uma declaração explicitada de que tal política deve ser implementada a partir de uma racionalização dos gastos para essa finalidade (Silveira; Castaman, 2020).

O PLAFOR passou por uma atualização a partir da publicação da Portaria nº 633, de 07 de novembro de 2022 (Brasil, 2022), que objetiva desenvolver e valorizar as Instituições da Rede Federal de EPT, contando com o suporte da Plataforma Digital de Formação Continuada (PlaforEDU)<sup>75</sup>. Essa ferramenta possibilita o acesso a cursos no formato *Massive Open On-line Courses* (MOOC) (cursos *on-line*, abertos e massivos), disponibilizados mediante autorização

---

<sup>75</sup> Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/cursos>. Acesso em: 4 abr. 2024.

da SETEC. Possui 5 Itinerários Formativos: Iniciação ao Serviço Público, Técnico-Administrativo em Educação, Docente, Gerencial, Preparação para Aposentadoria. O Itinerário Formativo docente é descrito como interativo e reflexivo, visando a oportunizar ao docente “[...] a resolução dos problemas enfrentados nas práticas educativas em um contexto pedagógico”. É composto por 29 trilhas formativas (cujas cargas horárias variam entre 10 e 80 horas), sua metodologia é classificada como dinâmica, e objetiva proporcionar “[...] a construção de novos saberes por intermédio das trilhas vinculadas à teoria e às práticas docentes”. As trilhas formativas são coordenadas por diversas instituições de ensino, incluindo as da Rede Federal de EPT.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* e institui a *BNC – Formação Continuada*. Observemos, a seguir, um excerto referente à descrição do seu objeto:

Art. 3º As **competências profissionais** indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo Único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 – BNC – Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Brasil, 2020, p. 2).

Ao analisar a Base Nacional Comum (BNC) – Formação Continuada, Zanella (2022) percebeu que se trata de uma Política Educacional sustentada em princípios da epistemologia da prática, cuja dimensão pragmatista é supervalorizada na construção do conhecimento. Isso posto, o processo de ensino-aprendizagem se atém às intervenções criativas dos docentes, as quais são tomadas como procedimento que melhora a qualidade da Educação. Zanella (2022, p. 74) descortinou, ainda, que a proposta de formação dessa política fundamenta-se “[...] no desenvolvimento de competências e de habilidades, com pressupostos de neutralidade e de universalidade científica [...]”. No entanto, os aspectos da epistemologia da prática nada têm de neutros, pois consistem em elementos produtivistas e utilitaristas que o Estado, responsável

pelas normativas, insere, propositadamente, nas Políticas Educacionais, a fim de alinhá-las ao projeto capitalista que contempla os interesses do mercado e do setor econômico.

### 3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (INGLÊS)

A subárea *Formação Inicial e/ou Continuada de Professores*, que há bem pouco tempo era considerada de interesse exclusivo da Educação, tem adentrado os currículos dos Cursos de Letras (Paiva, 2012) e despertado o interesse da Linguística Aplicada brasileira (Silva; Aragão, 2012). Esse movimento de mudança, conforme sinaliza Celani (2002), deveu-se a uma postura crítica assumida pelos pesquisadores da área em relação à atenção desmedida que se conferia aos componentes teóricos e técnicos na Formação de Professores.

No campo da Formação de Professores de Línguas, a Formação Continuada buscava enfocar “[...] métodos de ensino de gramática, uso do livro didático, as 4 habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir e escrever), planejamento de aulas, [...]” (Walesko; Procailo, 2011, p. 208). Tal perspectiva foi sendo abandonada mediante orientações teórico-crítica reflexivas, as quais visavam à construção de conhecimentos e teorias sobre a prática a partir da reflexão crítica. Percebeu-se que formar professor de línguas não se tratava de um simples *repassé* de técnicas de ensino e, ao mesmo tempo, começaram a surgir pesquisas que compreendiam uma formação que viabilizasse ao professor de línguas espaços de reflexão e de criticidade a respeito da natureza e da função social do seu trabalho em sala de aula, na escola e na comunidade, objetivando uma educação humanizada e transformadora. Em vista dessa problematização, a Formação Continuada passa a ser concebida como “[...] um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (Celani, 2002, p. 21). Esse processo não possui prazo para ser concluído, envolve todas as atividades do professor e, ainda, não se compromete com a ideia de educação produtivista.

A concepção de Formação Continuada de Professores de Línguas discutida por Celani (2002, p. 24) se respalda na pesquisa sócio-histórica, “[...] que entende a linguagem como prática discursiva”. A linguagem se torna ferramenta psicológica por meio da qual o indivíduo se constitui humano e consegue agir, comunicativamente, com a finalidade de desenvolver sua autorreflexão. Assim sendo, as práticas discursivas entre formadores e professores em formação são fundamentais para que seja possível compreender e transformar os contextos escolares. Ou seja, os professores de línguas, além de trabalharem as 4 habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) na sala de aula, também abordam a linguagem como instrumento de promoção da justiça social e de construção de identidades sociais críticas.

Ao interagirem entre si, os professores mais experientes e os menos experientes se engajam na construção de elucidações e entendimentos diante de contradições entre o que se pretende e o que se faz de fato. Para Celani (2002, p. 25), a interação teria o propósito de “[...] possibilitar que essas compreensões sejam trazidas para discussão, interpretadas pelo grupo, de forma que as condições contraditórias da ação que estivessem distorcidas pelo senso comum possam ser tematizadas, percebidas e (re)significadas”. Assim, compreende-se que

[...] por educação continuada não se pensa em apenas participação em palestras, muitas vezes de mero cunho de divulgação comercial, mas sim de verdadeiros programas de ações diversas, [...], que ofereçam não receitas prontas de ‘sucesso garantido’, mas sim verdadeiros espaços para reflexão sobre o ensinar-aprender línguas, tanto a materna quanto estrangeiras (Celani, 2009, p. 11).

A reflexão crítica estimulada pela Formação Continuada impulsiona transformações de ordem social, cultural, ética e política na ação de professores e pesquisadores atuantes nas instituições educacionais. Esses profissionais, conscientes do poder da linguagem que os atravessa, aprendem a organizá-la no intento de “[...] olhar, compreender criticamente e analisar as questões que desejam transformar” (Liberali; Magalhães, 2009, p. 43).

De acordo com apontamentos de pesquisas já realizadas no campo da Linguística Aplicada, são poucas as iniciativas de Formação Continuada voltadas de forma específica para professores de Língua Inglesa. Isso decorre, fortemente, do fato de haver algumas perguntas sem respostas no tocante às funções e aos propósitos implicados na aprendizagem de línguas. Em vista disso, Sól (2016, p. 174), corroborando com o pensamento de Celani (2002), entende a Formação Continuada “[...] como saída para mudança” no discurso de fracasso e frustração perceptível em contextos de Educação Linguística no Brasil, em que professores não acreditam ser possível ensinar e aprender outras línguas.

Diante da realidade adversa (formação incipiente dos professores, falta de políticas de valorização profissional, situação precária das escolas) do ensino de línguas estrangeiras e da Formação de Professores, começaram a surgir reivindicações que culminaram em iniciativas de Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras contempladas em documentos oficiais. No entanto, ainda são escassos os projetos que executem essas demandas amplamente no âmbito nacional (Sól, 2016). No Capítulo 5, analiso, criticamente, uma Política de Internacionalização da Formação Continuada específica para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, a fim de desvelar suas conexões ideológicas.

Não obstante a problemática levantada, os pesquisadores da área de Letras e Linguística têm se esforçado, significativamente, para investigar temas importantes para a Formação



Continuada de Professores de Língua Inglesa, haja vista a pesquisa pode tencionar o *status quo* das hegemonias vigentes.

Assim sendo, no dia 26 de julho de 2023, com um recorte temporal de 5 anos, ou seja, de 2018 a 2022, realizei uma consulta ao BTDC<sup>76</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>77</sup> utilizando os seguintes descritores de busca: (i) Formação Continuada; (ii) Professores de Inglês; (iii) Professores de Língua Inglesa.

Ressalto que a consulta nos portais eletrônicos mencionados foi feita mediante o auxílio da busca *booleana*, que permite a combinação entre “[...] dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada” (Saks, 2005, p. 4). Os operadores utilizados foram: aspas duplas (“”) nos 3 descritores para restringir a busca aos termos completos (Sarmiento, 2019); o operador AND, que restringe a informação a um nível mais específico, evitando volumes excessivos de documentos (Saks, 2005). Essas estratégias possibilitaram-me obter resultados mais específicos relacionados ao tema da pesquisa. Desse modo, os descritores definidos foram: (i) “Formação Continuada” AND “Professores de Inglês”; (ii) “Formação Continuada” AND “Professores de Língua Inglesa”.

No processo de busca no BTDC, além de aplicarmos os descritores *booleanos*, restringimos os resultados selecionando a Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes. A busca com o primeiro descritor forneceu um total de 6 trabalhos (4 Dissertações e 2 Teses) e a busca com o segundo descritor também forneceu um total de 6 trabalhos (2 Dissertações e 4 Teses). Aplicando os mesmos critérios, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao aplicar o primeiro descritor, encontramos um total de 33 trabalhos (19 Dissertações e 14 Teses) e no segundo descritor, um total de 36 trabalhos (23 Dissertações e 13 Teses).

Após compararmos os resultados das duas bases de dados e excluirmos os resultados repetidos (duplicados), obtivemos um total de 27 trabalhos (18 Dissertações e 9 Teses) em Língua Portuguesa, cujos resumos especificam uma relação com a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. No entanto, para fins de amostragem representativa para este capítulo, selecionamos somente 10 trabalhos (5 Dissertações e 5 Teses), que explicitam os termos *Formação Continuada/Contínua* e/ou *Inglês/Língua Inglesa* em seus títulos, conforme se observa no Quadro 16, a seguir.

---

<sup>76</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 3 abr. 2024

<sup>77</sup> Refere-se a uma Biblioteca Virtual desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 3 abr. 2024

Quadro 16 – Teses e Dissertações sobre Formação Continuada de Professores de Inglês defendidas no período de 2018 a 2022

Nº	AUTOR/ ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	OBJETIVO GERAL
01	Érica Oliveira Xavier 2021	<i>Autonarrativas de Professores de Língua Inglesa: Desafios Interculturais para a Formação Continuada</i>	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado	Compreender como as vivências escolares se fazem presentes e/ou influenciam na atuação de professores de Língua Inglesa em contextos interculturais da sala de aula.
02	Greice Neri Jung 2022	Formação Continuada na (re)construção identitária de uma professora de Inglês como língua adicional: um estudo autoetnográfico	Universidade Federal do Pampa	Mestrado	Discutir a Formação Continuada de Professores(as) de Inglês através do viés metodológico da autoetnografia.
03	Maisa Helena Brum 2019	<i>Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Doutorado	Investigar como uma proposta de FC, de intervenção colaborativa, possibilita a construção de uma prática pedagógica multiletrada em LI na escola pública (EJA).
04	Ana Cláudia Cury Calia de Souza Luz 2021	<i>Formação Continuada Crítico-Transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes</i>	Universidade Estadual de Londrina	Doutorado	Construir um Quadro referencial de elementos que favoreçam o processo de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para educação para justiça social na Formação de Professores de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.
05	Jeferson Cipriano de Araújo 2019	A reflexão crítica na Formação Contínua de Professores de Inglês da Escola Pública	Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo	Mestrado	Compreender, criticamente, os sentidos e significados atribuídos por professoras-formadoras à formação crítico-reflexiva que ocorre em um Curso de Especialização para professores de Língua Inglesa.
06	Amanda da Conceição Barros Pereira 2020	<i>Formador de Professor de LI em um Curso de Formação Continuada: resistências e deslocamentos na rel(ação)</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Investigar a relação estabelecida entre formadora e professores em um curso de FC para professores de Língua Inglesa da Rede Pública.
07	Jackson Santos Vitória de Almeida 2022	Leitura em ação com professores de Língua Inglesa na Formação Continuada	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado	Desenvolver e aplicar uma prática metodológica denominada Leitura em Ação e investigar seus possíveis efeitos, por meio da Composição da Performance Individual e de Jogos de Leitura em Ação em Língua Inglesa em ciclos de mediação de leitura.
08	Rodrigo Smaha Lopes 2021	<i>Formação Continuada do Professor de Língua Inglesa: contribuições de um curso preparatório para</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Doutorado	Verificar <i>se e como</i> um curso de FC para trabalhar questões da língua, atrelado a um preparatório para o Exame Internacional <i>Teaching</i>

		o <i>Teaching Knowledge Test</i> (TKT)			<i>Knowledge Test</i> (TKT), da Universidade de Cambridge, contribui com a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa.
09	Lediane Manfê de Souza 2021	<i>“Mas daí você trabalha também o ‘I like’, o ‘I don’t like’?”</i> : ensino crítico de Inglês e ressignificação de conhecimentos locais em um curso de Formação Continuada	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Doutorado	Investigar as reações de professoras e professores de Língua Inglesa a problematizações de um curso de FC orientado pelo letramento crítico.
10	Rafaelli Constantino Valêncio Peres 2018	<i>Projeto Londrina Global</i> : currículo e representações sociais dos professores de Inglês para crianças	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Investigar as representações sociais que emergem do discurso de professores/as de Inglês para crianças participantes do Projeto Londrina Global a respeito do currículo e as relações estabelecidas pelos professores entre material didático e currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os resumos indicam que as pesquisas sobre Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa abordam: atuação em sala de aula, prática colaborativa e crítico-reflexiva, identidade docente, experiências, Educação Linguística orientada pelo letramento crítico, formação para a justiça social e currículo. Os aspectos teórico-metodológicos contemplam pesquisa qualitativa, pesquisa interpretativista, pesquisa narrativa, pesquisa etnográfica, revisão de literatura, autoetnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, análise de discurso, análise crítica do discurso, gramática sistêmico-funcional, interacionismo sociodiscursivo, LAC, psicanálise freudolaciana e teoria das representações sociais.

Entre os diferentes temas e orientações presentes nessas pesquisas, é notável que elas concedem voz aos participantes, refletindo comprometimento com a dimensão social na produção do conhecimento científico. Sól (2016) destaca que o discurso da ciência permeia os contextos de Formação Continuada, estabelecendo relações de poder entre diversos pares, o que impacta a construção identitária dos professores.

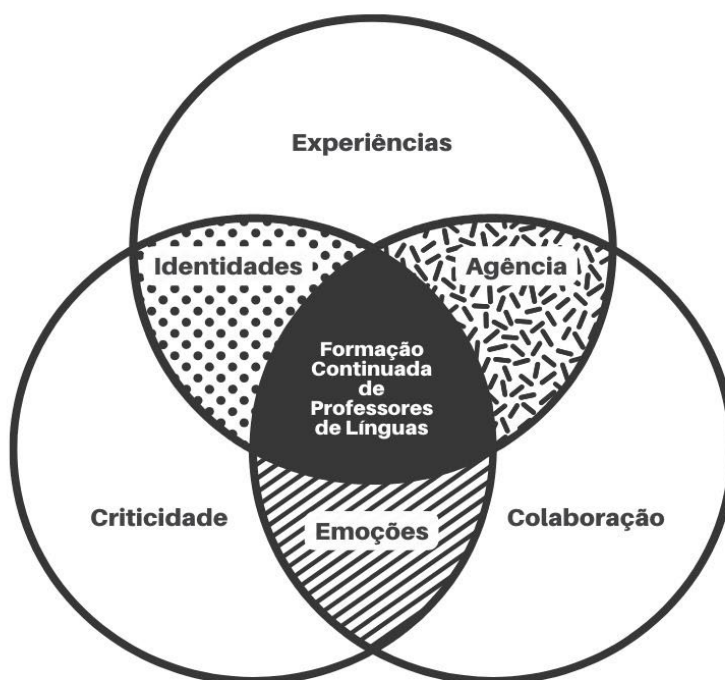
Portanto, considerando o caráter intervencionista e aplicado da Linguística Aplicada, é essencial investir em pesquisas que permitam “[...] a escuta das experiências profissionais e pessoais dos professores, ou seja, a descoberta de si; e que problematizem os processos de (des)construção da identidade do professor” (Sól, 2016, p. 181).

O aumento significativo no número de pesquisas sobre a Formação Continuada de Professores não se deve apenas aos investimentos feitos pelas instituições educacionais, mas

também, principalmente, ao impulso proporcionado pela força de vontade, pelos desejos, pela responsabilidade e pelo comprometimento social dos indivíduos envolvidos em Projetos de Formação Continuada (Sól, 2016). Essa dedicação com a Educação e o Ensino de Línguas impulsiona o avanço dessas pesquisas.

Desse modo, posso afirmar que um Projeto de Formação Continuada de Professores de línguas comprometido com ideias de justiça e de transformação social pode se pautar por diferentes construtos, a depender das demandas do cenário situacional (instituição formadora, professores em formação, professores formadores). Todavia, conforme apresento na Figura 14, a seguir, elegi os construtos *colaboração*, *experiências*, *identidade*, *críticidade*, *agência* e *emoções*, os quais considero essenciais para se pensar a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa no contexto de Internacionalização da Educação da Rede Federal de EPT.

Figura 14 – Construtos-chave na Formação Continuada de Professores de Línguas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O processo de Formação Continuada de Professores não se desenvolve de maneira linear, e os construtos que o compõem não são acessados, isoladamente, pelo professor de línguas. Nas próximas subseções, abordo cada um desses construtos (conforme representado na Figura 14), com objetivo de situá-los, mesmo que de maneira limitada, no contexto da Linguística Aplicada, estabelecendo interlocuções com estudos de pesquisadores brasileiros e

estrangeiros.

### 3.3.1 Colaboração

O sentido de *colaboração* adotado neste estudo advém da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), que o aplica como categoria de análise da atividade docente (Oliveira; Magalhães, 2011). A PCCol possui uma base teórica sustentada pelo dialogismo bakhtiniano, pela ação comunicativa habermasiana e pelos conceitos vigotskianos sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, para os quais a linguagem é ação. Nesse tipo de pesquisa, mediante SRCs, que se constituem de contextos formativos, professores e pesquisadores assumem os riscos de estabelecer conflitos e contradições ao debaterem ideias, conceitos, valores e perspectivas (Magalhães; Fidalgo, 2010). Eles se engajam, colaborativamente, em práticas discursivas que viabilizam a problematização, a reflexão crítica e a construção de novos conhecimentos sobre a sala de aula e a escola, além da relação desses com contextos sociais mais abrangentes (Magalhães, 2002). Assim sendo, é possível transformar as concepções tradicionais instauradas na instituição educacional, bem como as teorias que as embasam.

De acordo com Magalhães e Fidalgo (2010, p. 777, tradução nossa)<sup>78</sup>, a *colaboração*:

[...] é vista como um processo de avaliação e reorganização compartilhada das práticas, mediado pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão. Está organizado de forma a permitir que todos os diferentes participantes tenham possibilidades de falar; questionar uns aos outros os sentidos atribuídos aos conceitos teóricos, pedir esclarecimentos e relatar descrições de casos concretos para explicar suas ideias ou relacionar teoria e prática.

Portanto, a construção de sentidos pelos participantes de uma interação colaborativa pressupõe a sua responsabilização pela reflexão crítica, que permeia todo o contexto e estimula um raciocínio que conduz ao crescimento intelectual. Assim, uma vez que os processos e ações existentes nas escolas são definidos a partir de decisões políticas macrossociais, professores e pesquisadores, de maneira negociada, podem questioná-las por intermédio de argumentos sócio-histórico-culturais. Esse questionamento se fortalece à medida que a colaboração fornece

---

<sup>78</sup> No original: “[...] is seen as a process of shared evaluation and reorganization of practices, mediated by language, in activities that involve all the participants of a discussion. It is organized in ways that allow all the different participants to have possibilities to talk; question each other’s senses attributed to theoretical concepts, ask for clarification, and report descriptions of concrete cases to explain their ideas or to relate theory and practice” (Magalhães; Fidalgo, 2010, p. 777).

estratégias para se superar o individualismo e a alienação, bastante comuns em ambientes institucionais escolares. No cenário educacional em que, normalmente, não se estimula nem se valoriza a investigação concernente às forças políticas que delinham as agendas práticas e discursivas das escolas, é de fundamental importância desenvolver projetos de colaboração crítica entre os professores (Magalhães; Fidalgo, 2010).

Mais recentemente, Magalhães e Fidalgo (2019, p. 13-14, tradução nossa)<sup>79</sup> percebem a *colaboração* como:

[...] um processo no qual as pessoas trabalham juntas para compreender e transformar seu entorno e, ao fazê-lo, transformam a si e aos outros em contextos específicos de teoria da ação coletiva. Ela se engendra em um movimento contínuo de percepção, participação, autorreflexão, que entende a prática como um meio de articulação entre as pessoas (ou seja, os participantes da pesquisa) em um processo constante, mútuo e recursivo de transformação de todos os envolvidos por meio da linguagem como um artefato cultural.

Contudo, Magalhães e Fidalgo (2019) advertem que a organização de contextos apropriados para a colaboração não é simples, pois demanda estimular os envolvidos a se responsabilizarem pelo engajamento de si, tal qual o faz o pesquisador proponente da investigação. Segundo essas autoras, nesses contextos, os participantes realizam entre si análises críticas sobre suas práticas, de modo que, caso haja problemas em se aceitar essas condições, o ambiente pode se tornar desconfortável, não provocando a produção de novos sentidos nem a transformação da práxis. Vale ressaltar, ainda, que, de uma perspectiva crítica, a colaboração não apenas se interessa pela produção de novos sentidos, mas também pelo processo colaborativo em si mesmo e em como os sentidos foram coconstruídos, visando, de fato, a uma transformação da sociedade.

Contextos colaborativos podem se tornar espaços desconfortáveis de práticas discursivas com intensa carga emocional, porquanto os participantes já estão acostumados a trabalhar individualmente e não com o outro. Acrescenta-se a isso o fato de que existem dificuldades relativas à argumentação, esta que, por não ser normalmente ensinada e aprendida nas escolas, dificulta a relação dos professores com a elaboração de questionamentos ou com os questionamentos que os outros elaboram sobre eles. Desse modo, é fundamental analisar

---

<sup>79</sup> No original: “[...] a process in which people work together to understand and transform their surroundings and, in so doing, they transform themselves and others in specific collective action-theory contexts. It is engendered in a continuous movement of perception, participation, self-reflection that understands practice as a means for articulation between people (i.e. research participants) in a constant, mutual and recursive process of transformation of all the involved by means of language as a cultural artifact” (Magalhães; Fidalgo, 2019, p. 13-14).

amostras linguísticas geradas em contextos de interação colaborativa, com a finalidade de se compreender os temas, as contradições e os conflitos evidenciados nas vozes (linguagem) dos participantes (Magalhães; Fidalgo, 2010) e, desse modo, inovar a Formação Continuada de Professores.

### 3.3.2 Experiências

Para se compreender os diferentes sentidos do construto *experiências*, inicialmente, considero necessário abordar sua etimologia. Proveniente do latim *experiri*, significa *experimental* ou *provar*, ou seja, o encontro com algo que se experimenta. Em alemão, temos o termo *Erfahrung* – cujo radical *fahren* – *viajar* associa-se a *Gefahr* – *perigo* e a *gegährden* – *pôr em perigo*. Isso significa que o indivíduo da experiência se encontra fascinado em se expor a um espaço indeterminado e perigoso, enxergando nele uma oportunidade de existir de maneira singular, finita, imanente e contingente (Bondía, 2002).

Com base no pensamento de Dewey (1938), para sustentar seus estudos sobre experiências no campo da Educação Linguística, Miccoli (2010) assevera que a *experiência* é um construto formado pelo Princípio da Continuidade e pelo Princípio da Interação. O primeiro tem sua base na ideia de hábito e inclui atitudes emocionais e intelectuais, as quais abarcam as sensibilidades e os modos como os indivíduos lidam com as circunstâncias da vida. De acordo com o Princípio da Continuidade, uma experiência modifica seu autor, alterando, também, as experiências posteriores, as quais terão como autor um indivíduo que foi modificado pela experiência precedente. Já o Princípio da Interação indica que toda experiência deriva de um processo de troca entre o indivíduo e as condições situacionais do meio. Desse modo, ao vivenciar uma situação, o indivíduo vivencia muito mais do que uma, pelo fato de participar de várias interações envolvendo si mesmo, os objetos e os outros indivíduos (Cunha, 2022; Miccoli, 2010).

Tomado como construto e unidade de análise, a *experiência* possui um caráter dualista, haja vista, ao mesmo tempo em que se manifesta coletivamente em contextos sociais, também ocorre de modo individual a partir das observações que os indivíduos pontuam diante dos fatos. A experiência possibilita a construção cognitiva da realidade, que é formada por representações reflexivas e subjetivas sobre o que é experienciado. Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) afirmam que a experiência, seguida pela reflexão, viabiliza a problematização dos sentidos, o que, por sua vez, catalisa a transformação da realidade por meio do discurso racional. Por intermédio de operações linguísticas mediadas por conceitos e critérios de validação

reconhecidos por uma comunidade, o indivíduo observa, especificamente, as experiências vividas, gerando uma explicação que culmina em um processo de ressignificação e origina uma nova experiência aceita pelas pessoas envolvidas (Miccoli, 2010). Nessa direção, segundo Miccoli (2010, p. 31-32), a experiência constitui-se em:

[...] um processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para a transformação do seu sentido original, bem como de quem a vivencia.

A compreensão da *experiência* como processo é de fundamental importância para a pesquisa em Formação Continuada de Professores, visto que possibilita um movimento de mudança e transformação tanto no indivíduo que a relata quanto na própria experiência narrada. Para que isso ocorra, a reflexão precisa ser consciente, além de estimulada por perguntas embasadas na criticidade (Miccoli, 2010). O objetivo é alcançar uma ação transformadora; entretanto, espera-se que esses questionamentos permitam a ampliação da experiência narrada. Entre os instrumentos propulsores da reflexão, podem ser mencionadas autobiografias, narrativas, entrevistas, diários e Projetos de Pesquisa-Ação (Miccoli, 2010). Esses instrumentos permitem aos professores construir narrativas que revelam experiências abrangendo uma miríade de situações, dinâmicas, emoções e relações vividas situacionalmente em interações cuja aleatoriedade se perde por meio do próprio ato de narrar. Desse modo, as pesquisas sobre experiências docentes têm abordado temas como as experiências de transformação de identidades, as emoções em programas de Formação Continuada, o *coaching* instrucional aplicado ao desenvolvimento de professores em serviço e a agência docente (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

Ao elaborar um marco de referência para a categorização de experiências de Professores em Formação Continuada, Zolnier (2022) afirma que elas podem ser *diretas* (provenientes das atividades propostas pelo professor: cognitivas, sociais e afetivas), *indiretas* (relatos do professor sobre o papel da Língua Inglesa, sobre a instituição em que leciona e sobre as especificidades da sua sala de aula: contextuais, pessoais, conceituais e futuras), *diretas e indiretas* (experiências de produto: mudanças). A categoria *experiências de produto* foi criada por Zolnier ao verificar que, em muitos depoimentos de professores analisados, havia referência a mudanças decorrentes da participação no Projeto de Formação Continuada. Assim, essa nova categoria é composta por 4 subcategorias: (i) mudanças nas identidades, (ii) mudanças no sistema de crenças, (iii) mudanças na prática de sala de aula e (iv) mudanças na vida pessoal.



Na Formação Continuada de Professores, a experiência desempenha um papel fundamental; por isso, a ressignificação de experiências já elaboradas precisa ser estimulada vigorosamente, com objetivo de gerar novas experiências a partir de experiências *reflexivas por excelência* (profundas). Mediante experiências formativas que viabilizam o estudo de construtos teóricos sobre ensino-aprendizagem, as experiências trazidas pelos professores se transformam em experiências verdadeiras que impactam sua prática docente (Cunha, 2022).

### 3.3.3 Identidade

O conceito de *identidade*, embora seja bastante complexo (Hall, 2019), tem sido objeto de análise em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Linguística (Mastrella-de-Andrade, 2007). Nesse sentido, o nosso objetivo nesta subseção é discuti-lo, em um primeiro momento, sob a ótica dos Estudos Culturais (Hall, 2019; Silva, T. T., 2014; Woodward, 2014). Posteriormente, considerando que a identidade de quem ensina línguas “[...] também tem sido alvo de investigação” (Mastrella-de-Andrade, 2013, p. 55), buscam-se reflexões na Linguística Aplicada a respeito da construção da identidade de professores de línguas (Conceição, 2013; Kayi-Aydar, 2019b; Kubota, 2016).

A sociedade moderna passou por mudanças estruturais que abalaram as tradicionais categorizações de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais, até então, serviam como pontos de referência sólidos para os indivíduos dentro da sociedade (Hall, 2019). A partir dessa perspectiva, esses sujeitos se viram confrontados com uma *crise de identidade*, resultante de um duplo movimento que os afastou tanto de uma centralização em si mesmos quanto das posições sociais que ocupavam. O autor defende essa ideia, sustentando que as identidades adotam características híbridas, fragmentadas, múltiplas e até contraditórias. Portanto, a identidade cultural engloba as características singulares que uma pessoa ou coletivo associa a si mesma devido à sensação de fazer parte de uma cultura específica cujos significados são compartilhados. Nas palavras de Hall (1996, p. 70, grifo do autor),

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa ‘lei de origem’ sem problemas, transcendental.

Destarte, segundo Hall (1996), as identidades se encontram entre o passado e o futuro,

transcendendo e se transformando ao longo da História, permitindo que os indivíduos as denominem de acordo com os modos pelos quais eles se posicionam nas narrativas do passado.

Woodward (2014) argumenta que a identidade é relacional e marcada pela diferença, mostrando que ela depende de algo exterior para existir, ou seja, de um diferente dela mesma. A diferença marca a identidade por intermédio de símbolos constituídos pela linguagem e que compõem um sistema de representação. O indivíduo atribui significado à sua experiência e à sua identidade por meio das interpretações resultantes das representações. Considerando que a representação é um fenômeno cultural, é possível formar identidades tanto individuais quanto grupais. Assim, “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 2014, p. 18). Essa reflexão pode ser aplicada à Internacionalização da Educação, pois, ao ter contato com representações discursivas hegemônicas e/ou contra-hegemônicas sobre esse processo, os atores de uma instituição educacional são inconscientemente interpelados por elas. Compreende-se, dessa forma, a representação como traço visível, que aglutina indeterminação e ambiguidade e se manifesta em forma de texto ou de uma expressão oral (Silva, T. T., 2014). O autor acrescenta que esses textos se constituem ampla rede de atos linguísticos que indicam posições de sujeito marcadas pelas relações de poder e, por essa razão, podem contribuir para definir ou reforçar identidades, sejam estas estereotipadas ou não (Silva, T. T., 2014).

T. T. Silva (2014), apoiando-se no conceito de *performatividade* (Austin, 1998; Butler, 1999), considera que seja possível questionar e ressignificar as representações legitimadas e hegemônicas de identidade. A identidade assume, portanto, o sentido de *tornar-se*, o que implica transformação e não somente descrição. A esse respeito, Mastrella-de-Andrade (2013) elucida que a linguagem, além de representar o mundo social, fornece mecanismos para que os indivíduos exerçam agência sobre a vida social, transformando as situações nas quais interagem, no intento de produzirem práticas discursivas segundo suas demandas específicas.

As pesquisas contemporâneas no bojo da Linguística Aplicada têm se atentado, fortemente, para a *identidade de professores de línguas*, de tal modo que diferentes compreensões conceituais e alinhamentos metodológicos são aplicados ao estudo do tema. Conforme Kayi-Aydar (2019b), as identidades de professores de línguas têm sido investigadas correlacionando reformas educacionais, ideologias linguísticas e demandas institucionais, todos associados a contextos específicos. No que se refere aos métodos, a pesquisa narrativa e o estudo de caso, normalmente, são os mais usados junto com escolhas metodológicas que evidenciam diferentes tipos de identidades, tais como a narrada, a promulgada e a designada

(Kayi-Aydar, 2019b).

Os estudos de Conceição (2013) e de Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020) sobre identidades de professores de línguas ilustram os aspectos metodológicos abordados. Nesses estudos, as pesquisadoras analisaram narrativas de experiências e metáforas construídas por professores de línguas. Conceição (2013) investigou como os professores conceituam suas identidades pelas metáforas e concluiu que as identidades se fundamentam em experiências profissionais e podem ser reconstruídas a partir de demandas contextuais e institucionais. Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020) investigaram a relevância da inserção dos estudos identitários na formação de professores de línguas, de modo que houve percepção de que as identidades possibilitam abordar a língua de maneira crítica e comprometida com a formação cidadã dos estudantes. A adoção de abordagens críticas para se estudar as identidades de professores de línguas é altamente recomendável ao se pretender estimular movimentos de agência nesses profissionais (Kubota, 2016).

### 3.3.4 Críticidade

O debate em torno da pauta educacional tem focado as habilidades necessárias para se viver na sociedade globalizada, em que impera a tecnologia digital. Frente a tal conjuntura, o desenvolvimento crítico se constitui uma dessas habilidades (Monte Mór, 2015).

Ciente da diversidade de sentidos para o termo “*críticidade*”, abordo, nesta subseção, diferentes conceituações, pois, dessa forma, pode-se contribuir mais positivamente para o deslocamento de discussões já postas e normalizadas. Essa postura provoca novas respostas e estimula o pensamento crítico de maneira mais aprofundada, o que, por sua vez, combate equívocos conceituais e de usos (Andreotti; Menezes de Souza, 2016).

Nos Estudos Pós-Coloniais, diversas abordagens como Teoria Pós-Colonial, Teoria Marxista e Teoria Pós-Estruturalista apresentam interpretações distintas sobre a críticidade e a qualidade de ser crítico. J. E. Silva (2021) classifica as críticas propostas por Andreotti e Menezes de Souza (2016) em 3 tipos: reforma moderada, que percebe a modernidade de modo positivo e busca resolver desigualdades, via Educação, sem questionar normas estabelecidas; reforma radical, que reconhece limitações da modernidade, defende reformas democráticas, mas carece de autorreflexão; e reforma para além da modernidade, que considera a modernidade intrinsecamente violenta, buscando novas compreensões para superar suas falhas.

De acordo com Monte Mór (2015), *ser crítico*, com frequência, refere-se a dois sentidos distintos. O primeiro sentido parte do princípio de que a *críticidade* é uma habilidade a ser

desenvolvida pelos indivíduos desde que eles atinjam graus elevados de instrução. Já o segundo possibilita a percepção crítica da sociedade em que vivem, independente de altos níveis educacionais. Após aprofundar suas reflexões apoiando-se em Faraco e Tezza (2001), para quem o *leitor crítico* atravessa os limites do texto e consegue criar quadros de referência mais complexos, e em Freire (2013, 2016), para quem a *leitura é leitura de mundo* e por isso os sentidos dos textos se constroem na interação do indivíduo com realidades situadas, Monte Mór (2015) entende a *críticidade* como uma construção social. Ou seja, a criticidade se manifesta no exercício de olhar com suspeita para o mundo e para suas práticas sociais, a fim de que se provoque uma crise de visões do mundo. Essas visões passam a compor um círculo de interpretações que é rompido pelo indivíduo, desestabilizando suas certezas e gerando a *críticidade* (Monte Mór, 2015). Por conseguinte, o desenvolvimento da habilidade crítica:

[...] se dá num processo expansivo de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades [...] (Monte Mór, 2015, p. 45).

Assim, depreende-se que o indivíduo desenvolve, ao mesmo tempo, as habilidades de construção de sentidos e de criticidade, o que culmina no desenvolvimento de uma *autoria* que lhe permite agir e se engajar ativamente na sociedade. Em termos práticos, um estudante, ao ler um texto, dispõe da escolha de se libertar dos impedimentos dos sentidos postos pelo seu autor. Tem-se, portanto, a ideia de *agência* de Freire (2013), que compreende a possibilidade de reconstrução dos sentidos dados ou de construção de novos sentidos como necessária para se ampliar a leitura do mundo e transformá-lo (Monte Mór, 2015).

Recentemente, a *críticidade* adentrou o campo da Formação de Professores de Língua Inglesa, evidenciando duas vertentes: (i) *pensamento crítico*, que se concentra no desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão pelos estudantes; e (ii) *pedagogias críticas*, que advogam pela conexão entre a sala de aula e contextos sociais mais amplos, visando a implementar uma pedagogia de transformação (Basabe, 2019). A discussão, nesta Tese, inscreve-se na segunda vertente, *pedagogias críticas*, uma vez que se apoia nos postulados de Freire (2013, p. 52) sobre práxis “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]”, a fim de problematizar e ressignificar as experiências cotidianas dos professores de línguas, geralmente marcadas pela objetificação que a área provoca em relação à língua (Basabe, 2019).

Alinhando-se a uma perspectiva freiriana, Kubota e Miller (2017) argumentam que a

*criticidade* se constitui práxis, e esta envolve 3 palavras fundamentais: reflexão, ação e transformação. A *reflexão* possibilita questionar a complexidade do desequilíbrio existente na distribuição de poder nas práticas sociais, as quais são naturalizadas (ou até mesmo romantizadas); por isso, precisam ser questionadas. A *ação* pode ser uma força que move professores e pesquisadores a atuarem com medidas concretas para desafiar conhecimentos, métodos e materiais baseados e produzidos nos grandes centros do poder, estes que são regidos pelo neoliberalismo. Por sua vez, a *transformação* é a mudança que leva ao aumento da justiça social, o que somente será possível se os professores e todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente na Educação assumirem a criticidade como uma dimensão necessária. Nesse processo, pesquisadores e educadores examinam, compreendem e teorizam o mundo sempre no desejo de agir sobre ele e transformá-lo (Kubota; Miller, 2017), visto que se tornaram profissionais críticos e *aventureiros* responsáveis predispostos à mudança (Freire, 2019).

### 3.3.5 Agência

O conceito de *agência* tem sido explorado por diversas áreas, cada qual sob diferentes abordagens teóricas. Como resultado, surgem múltiplas interpretações desse termo, o que leva à falta de consenso sobre seu significado (Wang, 2022). Antes de apresentarmos algumas teorizações, é necessário pontuar que os limites de sentido entre *agência* e outros construtos são difusos e multifacetados (Tao; Gao, 2021). Assim, é preciso abordar o termo “*agência*” correlacionando-o com *autonomia*, *identidade*, *emoções* (White, 2018) e *experiências* (Feryok, 2012).

No campo educacional, a *agência* teorizada para se referir às atividades dos professores em contextos educacionais denomina-se *agência docente* e diz respeito às suas experiências profissionais e pessoais (Priestley; Biesta; Robinson, 2016). Nesse sentido, ela torna-se significativa para os professores em geral, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades responsivas diante dos desafios da prática profissional (Tao; Gao, 2021).

Nesta Tese, interessa-nos focar a *agência de professores de línguas* (Kayi-Aydar, 2017; Liu; Wang; Zhao, 2020; Vitanova, 2018; Wu, 2023), porquanto, apesar de ser pouco explorada na Educação Linguística em línguas adicionais (Weng; Zhu; Kim, 2019), tem recebido atenção dos estudos sobre Formação de Professores de Línguas (Kayi-Aydar, 2019a). Observo que, no Brasil, têm sido realizadas algumas pesquisas no campo dos estudos linguísticos, que abordam a *agência* na Formação de Professores de Línguas, entre elas Landim (2020), J. R. Souza (2019c) e Silvestre (2016).

Segundo Tao e Gao (2021), o enfoque na agência de professores de línguas justifica-se, uma vez que esses profissionais lidam com uma série de questões bastante específicas, a saber: as diferentes competências interculturais dos estudantes, a ideologia do falante nativo de Língua Inglesa que domina a profissão e deslegitima os professores não nativos, a aprendizagem de línguas adicionais e o desenvolvimento de familiaridade com a cultura e a língua de estudantes estrangeiros, a atualização constante dos conhecimentos e habilidades profissionais, a atuação como elaborador de políticas na sala de aula a fim de resistir a ideologias de línguas específicas e o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica em Língua Inglesa para publicações internacionais.

Na Linguística Aplicada, a maioria dos trabalhos sobre a agência de professores de línguas adota a Perspectiva Ecológica de *agência docente* desenvolvida por Priestley *et al.* (2015), o que é compreensível pelo fato de eles terem sido os primeiros a tratar o tema de modo abrangente (Kayi-Aydar, 2019a). No Quadro 17, a seguir, tendo como base os estudos de Kayi-Aydar (2019a) e Tao e Gao (2021), apresento os sentidos de *agência* encontrados na Política Educacional, na Teoria Social Cognitiva, na Teoria Sociocultural e na Perspectiva Pós-Estruturalista. Aproveito para expor as proposições de (re)significação e expansão da noção de agência de professores de línguas elaboradas por essas pesquisadoras, assim como para ressaltar a sua conexão metodológica à Perspectiva Pós-Estruturalista.

Quadro 17 – Principais conceituações de agência

	<b>PERSPECTIVA ECOLÓGICA</b>	<b>TEORIA SOCIAL COGNITIVA</b>	<b>TEORIA SOCIOCULTURAL</b>	<b>PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA</b>
Definição	Agência como realização temporal e situada	Agência como atos intencionais dos indivíduos	Agência como capacidade socioculturalmente mediada para agir	Agência como uma forma de prática discursiva
Conceitos-chave	Identidade, emoções, crenças	Crença de autoeficácia e conhecimento	Funcionamento intermental, ferramentas mediacionais	Posicionamento, conhecimento
Referências principais	Eteläpelto <i>et al.</i> (2013); Priestley <i>et al.</i> (2015).	Bandura (1999; 2001)	Wertsch <i>et al.</i> (1993)	Davies (1990); Davies e Harré (1999)

Fonte: Adaptado de Tao e Gao (2021, p. 26-27)

De acordo com a Política Educacional, a agência docente constitui-se algo a ser alcançado de maneira situada e que envolve tanto recursos e restrições individuais (habilidades e capacidades) quanto contextuais (culturais e estruturais). Desse modo, ao se encontrar em determinado ecossistema, o professor exerce sua agência por meio da interação entre suas

experiências anteriores, a análise da conjuntura situacional e os objetivos futuros. Já segundo a Teoria Social Cognitiva, a agência é vista como um ato intencional do indivíduo cuja finalidade é fazer com que as coisas aconteçam, no sentido de poder se autodesenvolver, adaptar-se e se autorrenovar. Na perspectiva da Teoria Sociocultural, a agência docente se desenvolve na relação interpessoal do professor com os contextos sociais, culturais e históricos em que se encontra. Por sua vez, a Perspectiva Pós-Estruturalista entende a agência docente como *autoria* que se constitui pelo acesso a determinadas posições de sujeito disponíveis em meio a diversos coletivos e suas práticas discursivas específicas (Kayi-Aydar, 2019a; Tao; Gao, 2021).

Na tentativa de desconstruir a complexidade da agência de professores de línguas, Kayi-Aydar (2019a) a compreende mediante estudo do triângulo *identidade-agência-emoções*, pois a relação identidade-agência se reflete e se refrata nas emoções do indivíduo. Desse modo, essa pesquisadora define a agência de professores de línguas como a autoridade do professor de línguas em fazer escolhas intencionais e agir conforme seu contexto. Tao e Gao (2021), também motivados por esclarecer o construto *agência de professores de línguas*, afirmam ser necessário concebê-lo de uma perspectiva *trans-*, em que se entrecruzam fronteiras físicas, epistemológicas e disciplinares. Nessa direção, a Teoria de Translinguagem (Canagarajah, 2013; Li, 2018) é relevante pelo fato de refletir os espaços habitados por diferentes línguas, culturas e identidades em que professores de línguas vivem e trabalham. Acrescenta-se que, no cenário de Internacionalização da Educação vivenciado no Brasil, a Translinguagem possibilita conceber a Educação Linguística em Língua Inglesa como um espaço de contato entre culturas, “no qual sentidos se constroem a partir da manutenção e negociação das diferenças na relação nós-eles” (Jordão; Martinez, 2015, p. 68).

### 3.3.6 Emoções

Entre as décadas de 1970 e 2000, a área de Linguística Aplicada concentrou-se em investigar a influência da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas por parte dos estudantes. Somente em meados de 2010, surgiram estudos (Cowie, 2011; Golombek; Doran, 2014) sobre as emoções de professores de línguas. Esses estudos apontaram para a necessidade de se compreender os diferentes tipos de emoções que os professores experienciam em relação à sua prática, aos estudantes, aos colegas e aos contextos educacionais (Barcelos *et al.*, 2022).

Ultimamente, apesar da complexidade e da dificuldade de se chegar a uma definição do que sejam as emoções, Aragão e Barcelos (2018) afirmam que as pesquisas brasileiras em

Linguística Aplicada têm aplicado 3 referenciais teóricos para se investigar as emoções de professores, a saber: o Pós-Estruturalismo, a Biologia do Conhecimento e a Teoria Sociocultural. Essas teorias, embora sejam diferentes, encontram-se inter-relacionadas, pois todas elas assumem a perspectiva de que “[...] as emoções são baseadas na ação e fundamentadas em contextos sócio-históricos” (Aragão; Barcelos, 2018, p. 508, tradução nossa)<sup>80</sup>. Ou seja, “[...] as emoções são processos [...] relacionados às nossas interações com o mundo e como nós respondemos a elas em diferentes épocas e contextos” (Aragão; Barcelos, 2018, p. 508, tradução nossa)<sup>81</sup>.

Na perspectiva Pós-Estruturalista (Zembylas, 2003), as emoções estão incorporadas às práticas discursivas e ideológicas, revelando as reverberações do poder no contexto de ensino e nas relações sociais. Elas estão conectadas às estruturas de poder, ao contexto e às culturas emocionais. Nesse sentido, as emoções desempenham um papel relevante na compreensão do pensamento, do raciocínio, da aprendizagem e da transformação dos professores, ou seja, na compreensão de suas identidades e mudanças pessoais. Além disso, é importante ressaltar que as emoções dos professores podem ser positivas ou negativas, dependendo do resultado das interações com colegas, estudantes e gestores escolares (Aragão; Barcelos, 2018).

O quadro teórico da Biologia do Conhecimento (Maturana, 1998), conforme afirma Aragão e Barcelos (2018), toma as emoções como disposições corporais dinâmicas, cuja finalidade é produzir uma ação situada. As emoções se conectam às ações humanas e representam os diferentes modos de existir em contextos a partir de interações mediadas pela linguagem. “O resultado disto é que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções” (Maturana, 1998, p. 92). Assim, por intermédio da conversa, o lugar em que as emoções interagem com as crenças, o processo de tomada de consciência das emoções de si é percebido pelos indivíduos. Emoções envolvendo timidez, embaraço, orgulho e autoestima, por exemplo, relacionam-se às crenças que os indivíduos têm uns dos outros e ao modo como eles percebem o ambiente circundante (Aragão; Barcelos, 2018). Ao longo da carreira e da prática docente, professores têm de lidar com uma variedade de emoções, fato que caracteriza a docência como um processo cognitivo complexo e emocional e não apenas cognitivo. Desse modo, as emoções se tornam elementos-chave no desenvolvimento profissional docente (Aragão; Barcelos, 2018).

---

<sup>80</sup> No original: “[...] emotions are action-based and grounded in social-historical contexts” (Aragão; Barcelos, 2018, p. 508)

<sup>81</sup> No original: “[...] emotions are processes [...] related to our interactions with the world and to how we respond to them in different times and contexts” (Aragão; Barcelos, 2018, p. 508).



A Teoria Sociocultural compreende que as emoções se relacionam com o comportamento e a atividade, ou seja, com as experiências emocionais vividas pelos professores. As emoções passam a ser denominadas *perezhivanie*, um processamento recíproco emocional e cognitivo de experiências passadas e futuras. O termo “*perezhivanie*” elucida que, a depender de como um indivíduo percebe uma experiência anterior, haverá influência na percepção de experiências em andamento, sendo que essa percepção tem efeito subsequente na percepção e reinterpretação daquelas experiências anteriores. A cada nova experiência, o processo de reciprocidade se regenera (Golombek; Doran, 2014).

Diante dessas definições, Aragão e Barcelos (2018) refletem que as práticas docentes são moldadas pelas emoções e pelas interações com outros docentes, com os estudantes e com o ensino, acrescentando que os professores sentem uma gama de emoções (positivas e negativas) as quais podem determinar a permanência ou não na profissão e, ainda, estabelecem relações com diferentes conceitos como motivação, identidade e crenças.

Entre as pesquisas levantadas por Aragão e Barcelos (2018), considerando o tema desta Tese, chamou-me a atenção o estudo de Martins (2017), que investigou o impacto do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) nas identidades-emoções de professores de Língua Inglesa participantes do programa. Os resultados encontrados indicaram que o impacto mais significativo da experiência do PDPI nas emoções dos professores referiu-se à confiança para interagir com os falantes nativos e para viajar ao exterior. Além dessas emoções positivas, Martins (2017) acredita que a experiência no PDPI pode ter acionado um sentimento de inferioridade nos participantes, fato que decorre das heranças dos tempos da colonização, pois até mesmo aqueles professores que já falavam a Língua Inglesa com fluência só se sentiram, de fato, seguros para interagir naturalmente após a participação na Formação Continuada Internacional nos Estados Unidos.

A seguir, teço algumas considerações finais em torno deste capítulo.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 3

Na tentativa de compreender o conceito de Formação Continuada de Professores, a partir das contribuições teóricas disponíveis nos campos da Educação e da Linguística Aplicada, notou-se que seus sentidos variam, ao longo de cada década, conforme os interesses dos formuladores de Políticas Educacionais. No entanto, mesmo diante dessa constatação, compreendemos que a Formação Continuada de Professores é um processo a ser construído colaborativamente com os pares, visando, por meio da reflexão crítica, ao desenvolvimento de

inteligibilidades e agências em meio a questões e demandas do cotidiano escolar. Ressalta-se que o fato de os professores terem autonomia para construir seu processo de Formação Continuada mediante seus interesses individuais, é fundamental que o Ministério da Educação se comprometa a propor e a implementar políticas efetivas que tenham como objetivo a preparação dos professores para lidarem com as contingências da Educação e para realizarem sua prática de maneira inovadora frente às forças da globalização, da internacionalização e das tecnologias digitais.

Neste capítulo, realizamos uma breve discussão crítica sobre 5 das principais políticas oficiais do MEC que tratam da Formação Continuada de Professores no Brasil, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, o Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em diálogo com as problematizações de pesquisadores no campo da Educação, percebemos que essas políticas adotam uma perspectiva técnica de Formação Continuada como capacitação, complementação e aperfeiçoamento. Elas carecem de clareza quanto às suas metas e condições viáveis de execução, bem como se voltam para uma epistemologia da prática, que valoriza o discurso ideológico hegemônico em detrimento da emancipação dos professores. Atribuem, também, um papel limitado às vozes dos professores e instituições educacionais no processo de elaboração das propostas conceituais e metodológicas dos programas formativos.

Os pesquisadores críticos, no âmbito da Linguística Aplicada, passam também a se interessar pela Formação Continuada de Professores de Línguas, concebendo-a sob a égide da pesquisa sócio-histórica. Nesse escopo, toma-se a linguagem como prática discursiva, que permite aos professores desenvolver sua reflexão crítica para compreender e transformar seus contextos de atuação profissional. Embora sejam ainda poucas as pesquisas sobre Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, realizamos um levantamento de Teses e Dissertações defendidas no Brasil, na grande área de Letras, Linguística e Artes, no período de 2018 a 2022. Os resumos dos 10 trabalhos selecionados para análise revelaram que tem sido concedida voz aos professores de Inglês, o que reflete um compromisso com a perspectiva social na produção do conhecimento científico.

Para se abordar a Formação Continuada de Professores de Línguas na contemporaneidade, consideramos pertinentes 6 construtos, a saber: *colaboração*, *experiências*,

*identidade, criticidade, agência, emoções*. Na *colaboração*, os professores usam a linguagem para avaliar, compreender e reorganizar suas práticas em diálogo com os pares. As *experiências* possibilitam construir, cognitivamente, a realidade por meio de representações reflexivas e subjetivas acerca do que é experienciado, contribuindo, assim, para a construção de narrativas experienciais que transformam os professores. As *identidades* (pontos instáveis de identificação construídos nos discursos culturais e históricos), desde que sejam abordadas de modo crítico, são capazes de estimular movimentos de agência nos professores. A *criticidade*, independente dos elevados níveis educacionais dos indivíduos, pode ser acionada de modo amplo pela sociedade desde que se lance um olhar crítico para o mundo e para as práticas sociais. A *agência* consiste na capacidade do professor de línguas em realizar escolhas intencionais com propósito de agir conforme cada contexto situacional. Por fim, as *emoções* referem-se a processos emocionais e cognitivos resultantes das interações dos indivíduos com o mundo e do modo que reagem a épocas e contextos diferentes.

As problematizações, neste capítulo, não somente possibilitaram compreender o que se constitui Formação Continuada de Professores, mas também, principalmente, contribuíram para se refletir sobre a importância de pensar a Formação Continuada com os Professores de Línguas Adicionais que lidam com práticas e processos educacionais específicos. O processo de Internacionalização da Educação, por exemplo, por ter apresentado demandas de atuação a esses professores, merece ser discutido entre os pares via Formação Continuada. No próximo capítulo, abordaremos a Internacionalização da Educação com olhar crítico.

## 4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*[...] apesar da narrativa hegemônica impulsionar o entendimento de que internacionalizar seja naturalmente o caminho a ser seguido [...], entendo que a internacionalização se apresenta como espaço de embate e reflexão crítica sobre a função da educação na atualidade (Martinez, 2017, p. 20).*

Diante do discurso que preconiza a Internacionalização da Educação como uma prática inevitável para as instituições educacionais que desejam se posicionar na esteira da geopolítica do conhecimento, é pertinente levantar um questionamento sobre as condições em que esse processo é implementado, especialmente em países do Sul Global, como o Brasil. Tal questionamento se deve à possibilidade de existirem práticas que, na realidade, não contemplam todos os indivíduos interessados em participar de atividades na Internacionalização da Educação.

Concordo com a professora Juliana Martinez, quando ela levanta a problemática de que a Internacionalização da Educação suscita questões relacionadas à função da Educação no Brasil. A meu ver, a Educação não deve servir apenas para reproduzir práticas neoliberais, que, embora sejam benéficas na visão dos organismos multilaterais por impactar no desenvolvimento do país, escondem, na verdade, forças colonialistas que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

Guiado por essas reflexões, proponho, neste capítulo, dividido em 6 seções, desenvolver uma discussão teórica e crítica sobre a Internacionalização da Educação. Na primeira seção, trato dos sentidos envolvendo os termos “globalização” e “internacionalização”, para, em seguida, relacionar este último aos estudos no campo da Linguística. Na segunda, enfoco a Internacionalização da Educação e a interculturalidade e sua relevância para a Educação Linguística, bem como para a Formação Continuada de Professores de Línguas. Na terceira, apresento a sistematização das razões para se implantar a Internacionalização da Educação, as quais podem ser de ordem econômica, política, sociocultural e educacional. Na quarta, elenco as estratégias aplicadas nas Instituições para se Internacionalizar a Educação de maneira planejada e, conseqüentemente, mais produtiva. Na quinta, abordo os fluxos da Internacionalização da Educação, quais sejam: a Internacionalização em Casa (IaH) e a Internacionalização Transfronteiriça (Mobilidade Internacional), chamando atenção para a Mobilidade Internacional como estratégia de Internacionalização da Formação de Estudantes e de Professores. Na sexta, defendo que a Internacionalização da Educação deve ser abordada com olhar crítico pelas instituições educacionais e por seus atores. Após essas discussões

teórico-críticas, teço algumas considerações finais sobre este capítulo.

#### 4.1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E ESTUDOS LINGUÍSTICOS

O debate sobre a Internacionalização da Educação<sup>82</sup> tem se conectado não apenas com a Formação Inicial, mas também com a Formação Continuada de Professores e a Educação Básica. Em vista disso, é importante esclarecer sentidos, motivações, interesses e práticas que compõem a complexidade atual da Internacionalização da Educação. Para tanto, nesta seção, discorreremos sobre os construtos *globalização* e *internacionalização*, bem como sobre o reflexo deste último nos estudos linguísticos realizados no Brasil.

A globalização, fenômeno que redefiniu a vida cotidiana em sociedade, popularizou-se de tal modo ao final do século XX, que se fazia presente nos mais diversos círculos de debates mundiais. Na França, o termo é “*mondialisation*”, na Espanha e na América Latina é “*globalización*” e na Alemanha é referido como “*Globalisierung*” (Giddens, 2007). Segundo o autor, ver a globalização unicamente pela ótica econômica é uma ideia completamente equivocada, uma vez que ela, na verdade, “[...] é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica [...]” (Giddens, 2007, p. 21), tendo sido influenciada, sobretudo, pelos desenvolvimentos nos sistemas de comunicação ocorridos no final da década de 1960.

Conforme Giddens (2007, p. 23), a globalização não é singular, “[...] mas um conjunto complexo de processos” que operam contraditória e antagonicamente. Isso significa que esse fenômeno pode influenciar, ao mesmo tempo, os grandes sistemas financeiros mundiais, bem como a vida cotidiana de um indivíduo. Podemos citar, como exemplo, o conhecimento que temos muito maior da imagem de Nelson Mandela em comparação ao rosto do nosso vizinho. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que a globalização se relaciona com aspectos externos e distantes, também influencia dimensões pessoais e subjetivas das vidas cotidianas (Giddens, 2007).

A globalização não se desenvolveu de forma equitativa, de modo que impactou a sociedade positiva e negativamente; por essa razão, é vista sob dois prismas: um pessimista e

---

<sup>82</sup> Nesta Tese, optamos pelo uso do termo mais amplo *Internacionalização da Educação* com o propósito de conceber a Internacionalização da Educação como um processo contínuo que deve perpassar, transversalmente, todos os eixos do sistema educacional brasileiro. Conforme argumenta Morosini (2022), discutir a Internacionalização da Educação a partir da cisão entre Educação Superior e Educação Básica não tem gerado ganhos devidos, pois, apesar de haver aspectos diferenciais entre elas, há também aspectos que as aproximam. Essa pesquisadora ainda acrescenta que a Internacionalização da Educação deveria se iniciar na Educação Básica, no sentido de que esta pudesse alimentar a Educação Superior. Para tanto, seria necessário Internacionalizar os Professores desde a sua Formação Inicial.

outro mais otimista. No primeiro prisma, a globalização é um negócio proveniente do Norte Global, cujos ativos não são significativamente possuídos pelos países do Sul Global, aumentando desigualdades e tornando os pobres ainda mais pobres. A título de ilustração, pode ser citado o comércio lucrativo que países ricos mantêm às custas da exploração de países periféricos. No segundo prisma, toma-se, positivamente, a globalização a partir da ideia de descentralização, o que implica a percepção de seus sentidos em diferentes países. Exemplo disso é a latinização de Los Angeles, o desenvolvimento da área de tecnologias na Índia e a venda de produtos e conteúdos brasileiros para canais portugueses de televisão (Giddens, 2007).

As reflexões de Giddens (2007) acerca das contradições presentes no cerne da globalização encontram semelhança com o pensamento de Bauman (1999), que percebe a globalização como algo feliz para uns e triste para outros. O autor sustenta que a “[...] globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo” (Bauman, 1999, p. 8). Para os indivíduos que não dispõem de capital para se movimentar *no e pelo* mundo, a globalização representa localização. Para outros, ela é sinônimo de liberdade, haja vista podem sustentar seu desejo por mobilidade. Assim sendo, a globalização não é homogênea, mas contraditória, antagônica e confusa.

Tendo refletido que a globalização representa o máximo da internacionalização do capitalismo, Santos (2021) apresenta os sentidos de globalização como *fábula*, como *perversidade* e como *possibilidade*. Na acepção de fábula, tem-se a idealização de um planeta homogêneo, da existência de uma aldeia global, mas o que acontece, realmente, é o aumento das diferenças e o enaltecimento do consumo. Enquanto perversidade, refere-se ao mundo tal como ele é, ou seja, repleto de crises sociais, profissionais, educacionais, espirituais e de saúde desencadeadas por comportamentos competitivos. Não obstante esses dois sentidos, Santos (2021, p. 25) entrevê *uma globalização Outra*, a qual considera que as bases materiais, “[...] entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta”, em que o capitalismo se sustenta. Essas bases podem ser aplicadas à construção de um mundo mais humano e marcado pela emergência da cultura popular e da sociodiversidade.

No cenário de contradições da globalização, segundo Freire (2019), nota-se um discurso ideológico-fatalista que a identifica como um processo inevitável, natural e necessário da economia e do qual o indivíduo não consegue escapar. O autor afirma que esse discurso “[...] procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança, no neoliberalismo globalizante, o máximo de sua malvadez intrínseca” (Freire, 2019, p. 125). Em vista disso, a *consciência crítica* deve ser aplicada à globalização no intuito de posicioná-la como uma produção histórica e não como

um fenômeno natural que deve ser assimilado pela sociedade.

Em relação ao processo de inserção do Brasil no cenário da globalização, Ianni (2000) lança duras críticas ao país considerando sua posição absolutamente desfavorável em comparação a outros países. Trata-se de uma ironia, pois o Brasil, que, ao longo de sua trajetória histórica, já havia passado pelo colonialismo desde a sua formação no século XVI e prosseguido com experiências mercantilistas, imperialistas e nacionalistas, entra de modo bastante simples no século XXI como mera província do capitalismo global, revelando uma perfeita condição de dependência externa. Essa discussão é essencial, visto que as dimensões históricas, políticas, sociais e culturais em que se encontram um país determinam suas Políticas Educacionais. Cabe refletir que a relação de dependência do Brasil com outros países impacta nas representações que professores e estudantes, por exemplo, têm em relação à Educação, ao ensino e ao que significa ensinar e aprender línguas.

Na segunda metade do século XX, havia um projeto de implantação do capitalismo transnacional no Brasil (Ianni, 2000). Esse projeto ocorreu por etapas. A primeira (1964-1985) destruiu lideranças e organizações que tinham compromisso com o capitalismo nacional. A segunda (1985-1994) adotou medidas econômicas neoliberais. A terceira (de 1994 até o presente momento) instalou o projeto de capitalismo transnacionalizado, pautado pelo neoliberalismo. Nessa conjuntura, o governo brasileiro se torna um aparelho administrativo, uma espécie de funcionário dos blocos hegemônicos transnacionais. Como resultado, tem-se “[...] o crescente enfraquecimento ou mesmo evidente dissolução do tecido social” (Ianni, 2000, p. 53), em que impera a indústria cultural, que, por intermédio das diversas mídias, coloca em crise os modos de sociabilidade, os quais se constituem cada vez mais a partir de dinâmicas informais.

Assim, diante desse novo palco de lutas sociais, torna-se premente a busca por um novo *internacionalismo* ou, conforme Ianni (2000, p. 58), por “[...] uma globalização desde baixo, na qual estão engajados indivíduos e coletividades, classes sociais e grupos sociais, partidos políticos e sindicatos, movimentos sociais e correntes de opinião pública, expressando outras e novas formas de hegemonia”. Para tanto, a autora afirma ser necessário conhecer, adequadamente, os processos e as estruturas do capitalismo global, o que se configura como exercício de consciência crítica acerca do que seja e de como fazer para, possivelmente, “[...] desmontar o tipo de globalização que sataniza a maior parte da humanidade” (Ianni, 2000, p. 58).

A decisão de iniciar esta seção com a exploração do conceito de globalização é respaldada em sua estreita relação com o termo “*Internacionalização*”, embora ambos se

refiram a fenômenos distintos (Knight, 2004; Altbach; Reisberg; Rumbley, 2010). A Internacionalização tem alterado o cenário da Educação enquanto a globalização transforma o cenário da Internacionalização. Essa influência mútua entre os dois termos gera uma confusão em relação ao modo como cada um se configura; por isso, é preciso lidar de maneira desafiadora com os diferentes sentidos que emergem em realidades específicas (Knight, 2004).

Dessa forma, uma vez que já apresentamos algumas conceituações no tocante à globalização, vale abordar possíveis sentidos concernentes à Internacionalização. Antes disso, ressaltamos que a Internacionalização não é um termo novo, tendo sido usado ao longo dos séculos nas relações governamentais e na Ciência Política. Todavia, sua popularidade no campo educacional somente ocorreu a partir da década de 1980. Desse modo, ao constatarem que o termo é usado de várias formas e com diferentes propósitos, cientes de que nunca será possível se chegar, de fato, a uma definição universal, pesquisadores têm estudado a Internacionalização da Educação em busca de uma compreensão que facilite a discussão entre os interessados (Knight, 2004).

Knight (2003, p. 2, tradução nossa)<sup>83</sup> conceitua a Internacionalização da Educação como “[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global no propósito, nas funções ou nos serviços da educação superior”. No intuito de abarcar compreensões mais amplas acerca de sua natureza e de seus objetivos, de Wit *et al.* (2015, p. 29, tradução nossa)<sup>84</sup> atualizaram o conceito de Internacionalização da Educação apresentado por Knight (2003), passando a entendê-lo como:

[...] o processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural e internacional ao propósito, funções e serviços do Ensino Superior, a fim de realçar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e servidores, e realizar uma contribuição significativa para a sociedade.

Ao refletir sobre essa atualização do conceito de Internacionalização da Educação, de Wit (2020) elucida que o acréscimo da palavra “*intencional*” à definição de Knight (2003) objetivou fornecer a ela um direcionamento normativo, no sentido de que ninguém deverá ser abandonado. Dessa forma, Craciun (2018) afirma que a Internacionalização da Educação se torna um processo planejado, cujos objetivos simultâneos são melhorar a qualidade do ensino

---

<sup>83</sup> No original: “[...] the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (Knight, 2003, p. 2).

<sup>84</sup> No original: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society” (de Wit *et al.*, 2015, p. 29).



e refletir, positivamente, em seus atores institucionais.

Nos últimos anos, tem sido tendência, por parte de alguns pesquisadores, alterar o conceito básico de Internacionalização da Educação mediante a aplicação de adjetivos (Knight, 2020). Trata-se, conforme de Wit (2013, p. 25, tradução nossa)<sup>85</sup>, de “[...] atribuir novos rótulos gerais ao termo: internacionalização *mainstreaming*, abrangente, holística, integrada e profunda [...]”. O autor lança um olhar crítico a esse fenômeno e se pergunta sobre o motivo da emergência de novos rótulos, sobre quais seriam os seus sentidos e usos e se eles contribuiriam para aprofundar o debate a respeito do futuro da Internacionalização. Também apresenta esclarecimentos, afirmando que parece haver uma certa crise de identidade na própria Internacionalização e, como resultado, há uma preocupação exagerada na elaboração de novas definições, em vez de se focar em seus valores. Embora concorde com a importância de se renovar, constantemente, os conceitos e as ideias, de Wit considera que tal prática não reavivará a Internacionalização, mas, sim, por outro lado, mais atrapalhar do que ajudar. Assim sendo, de Wit (2013, p. 27, tradução nossa)<sup>86</sup> apresenta o seguinte ponto de vista:

Se quisermos levar a internacionalização um passo adiante, temos de olhar para as suas realizações; seus equívocos; o cenário global em mudança e o debate relacionado sobre a internacionalização como um ‘conceito ocidental’ ou como uma repetição do antigo pelos novos intervenientes; internacionalização para uma pequena elite ou para todos; as semelhanças e diferenças entre intercultural, internacional e global, e outros desenvolvimentos e valores fundamentais. Se a internacionalização quiser reviver, isso não será o resultado de novos rótulos, mas do debate e da ação sobre estas questões-chave.

Ciente dessa problematização e entendendo que o termo “*Internacionalização*” tem recebido diversos rótulos muito em decorrência de uma tentativa de se alinhar à realidade de cada época ou país (de Wit, 2013), considero que seja válido para esta tese discutirmos o sentido dos termos “*Internacionalização abrangente*” e “*Internacionalização inteligente*”.

---

<sup>85</sup> No original “[...] to put new broad labels on the term: mainstreaming, comprehensive, holistic, integrated and deep internationalization [...]” (de Wit, 2023, p. 25).

<sup>86</sup> No original: “If we want to bring internationalisation a step further we have to look at its accomplishments; its misconceptions; the changing global landscape and the related debate about internationalisation as a ‘western concept’ or as a repetition of the old by the new players; internationalisation for a small elite or for all; the similarities and differences between intercultural and international and global, and other fundamental developments and values. If internationalisation is to revive, that will not be the result of new labels, but of the debate and action on these key questions” (de Wit, 2013, p. 27).

Hudzik (2011, p. 6, tradução nossa, grifo nosso)<sup>87</sup>, em seus estudos, introduziu o termo “*internacionalização abrangente*”, o qual, a partir de uma abordagem processual, refere-se a:

[...] um compromisso, *confirmado pela ação*, para *infundir perspectivas internacionais e comparativas em todas as missões de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior*. Ela *molda o ethos*<sup>88</sup> e os valores institucionais e afeta todo o empreendimento do ensino superior. É essencial que seja abraçada pela liderança institucional, pela governança, pelo corpo docente, pelos estudantes e por todos os serviços acadêmicos e unidades de apoio. É um imperativo institucional e não apenas uma possibilidade desejável.

Nessa definição, destaca-se a ideia de que a *internacionalização abrangente* precisa tornar-se mais do que um compromisso no discurso institucional, atingindo, assim, a prática. Nota-se, também, o uso do verbo *infundir* para indicar que a Internacionalização da Educação é um processo que deve estar presente em cada um dos eixos que compõem uma instituição educacional, visando a uma articulação integrada entre eles. Ao discutir a concepção de *internacionalização abrangente*, Knight (2020) argumenta que, apesar de ter acrescentado a expressão “molda o *ethos* e os valores”, Hudzik (2011) não chega a explicar nem a especificar quais valores são esses. Knight complementa que a adição do termo “*abrangente*” não está aclarada pelo autor, sendo possível depreender, a partir dele, que se trata da inserção de todos os aspectos e práticas da Internacionalização da Educação. Consoante Knight (2020, p. 27), essa possibilidade apresenta “[...] prós e contras, pois cada instituição precisa selecionar cuidadosamente as políticas e estratégias de internacionalização que melhor correspondam a seus objetivos, necessidades e prioridades”. A autora assevera, ainda, que, em vez de a instituição educacional adotar uma postura excessivamente abrangente e inclusiva no processo de Internacionalização da Educação, seria mais pertinente assumir uma perspectiva estratégica. Por sua vez, ao analisar a noção de *internacionalização abrangente*, de Wit (2013) a questiona e afirma discordar dela, uma vez que não percebe diferença alguma entre ela e a definição encontrada em Knight (2003), que é ampla e, geralmente, aceita. De fato, ainda segundo de Wit

---

<sup>87</sup> No original: “[...] a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility” (Hudzik, 2011, p. 6).

<sup>88</sup> Segundo Knight (2008, p. 33, tradução nossa, grifo da autora), na abordagem do *ethos*, que é observada em nível institucional, a Internacionalização da Educação “[...] é interpretada como a criação de uma cultura ou clima no campus que promove e apoia a compreensão internacional/intercultural e se concentra em atividades baseadas no campus ou *em casa*”. No original: “[...] is interpreted as the creation of a culture or climate on campus that promotes and supports international/intercultural understanding and focuses on campus-based or ‘at home’ activities” (Knight, 2008, p. 33, grifo da autora).

(2013, p. 26, tradução nossa)<sup>89</sup>, “Não se pode concluir de outra forma senão que estes rótulos são tautologias, usando palavras diferentes para dizer a mesma coisa, mesmo que a repetição não forneça mais clareza”.

Considerando que a Internacionalização da Educação se comporta de forma bastante complexa, o que implica a necessidade de fornecer capacitação adequada para orientar o trabalho do corpo docente e dos técnicos da instituição educacional, Rumbley (2015, p. 2, tradução nossa)<sup>90</sup> apresenta o termo “*internacionalização inteligente*”, que consiste no:

[...] desenvolvimento de uma aliança cuidadosa entre as comunidades de pesquisa, de prática profissional e de elaboração de políticas. As pessoas que participam na elaboração de atividades e agendas de internacionalização devem ter acesso a informações, ideias e oportunidades de capacitação profissional que melhorarão a sua capacidade de lidar com o ambiente complexo e volátil da educação superior nos próximos 20 anos.

Esse conceito de *internacionalização inteligente*, segundo Knight (2020), não consiste na definição de um construto, mas sim em indicações do que se deve fazer estrategicamente para planejar, orientar e monitorar as questões fundamentais no bojo da Internacionalização da Educação.

Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2010, p. 7, tradução nossa)<sup>91</sup>, a Internacionalização é “[...] um conjunto de políticas e programas implementados por universidades e governos em resposta à globalização”. A compreensão da Internacionalização como algo que emerge da globalização e que reage a ela é destacada por Beck (2012, p. 133, tradução nossa)<sup>92</sup>, ao afirmar que a Internacionalização é “[...] um produto e uma resposta à globalização [...]”. Todavia, essa Internacionalização tem sido alvo de críticas devido à sua orientação excessivamente econômica, que, segundo Kubota (2009), é influenciada pelo mercado neoliberal e pela política neocolonial, que apoiam o livre comércio e o domínio da cultura anglófona no mundo. A autora acrescenta, ainda, que uma internacionalização mercadológica atrapalha o desenvolvimento de competências translíngues e transculturais em línguas estrangeiras por parte de estudantes falantes de Língua Inglesa.

<sup>89</sup> No original: “One cannot conclude otherwise than that these labels are tautologies, using different words to say the same thing even if the repetition does not provide more clarity” (de Wit, 2013, p. 26).

<sup>90</sup> No original: “[...] the development of a thoughtful alliance between the research, practitioner, and policy communities. Those participating in the elaboration of internationalization activities and agendas have access to the information, ideas, and professional skill-building opportunities that will enhance their ability to navigate the complex and volatile higher education environment of the next 20 years” (Rumbley, 2015, p. 2).

<sup>91</sup> No original: “[...] as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization” (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2010, p. 7).

<sup>92</sup> No original: “[...] a product of and response to globalization [...]” (Beck, 2012, p. 133).

As políticas de Internacionalização da Educação, normalmente, conectam-se com as Políticas Públicas Educacionais<sup>93</sup>, as quais se pautam, sobretudo, pelo sistema econômico neoliberal e, como consequência, provocam adversidades nos processos e nas práticas de Internacionalização da Educação. Na economia neoliberal, observam-se, entre outras, determinadas políticas excludentes de avaliação, de financiamento, de formação de professores, de currículo, de ensino. Objetiva-se fornecer cada vez mais insumo para sustentar os *rankings*<sup>94</sup> internacionais usados para classificar as instituições educacionais mediante avaliação da produtividade acadêmica (em especial, publicação de trabalhos acadêmicos em periódicos internacionais, pesquisa conjunta com instituições estrangeiras e mobilidade acadêmica de envio e de recebimento de estudantes).

Rocha e Maciel (2017) caracterizam a Internacionalização neoliberal como um empreendimento comercial que valoriza *rankings* universitários, com base em modelos estrangeiros que não se adaptam ao contexto local. Essa abordagem internacionalista legitima apenas o Inglês como língua de acesso ao conhecimento superior, sustentando uma visão homogênea de língua e cultura, ao mesmo tempo que silencia a diversidade linguística e contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais.

Embora os princípios neoliberais possam influenciar a promoção e a implementação de uma sociedade global do conhecimento, é essencial abordar com olhar crítico esse processo, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Isso implica a revisão das práticas centralizadoras e a sua reinterpretação com base nas experiências específicas de indivíduos e grupos locais. Conforme destacado por Rocha e Maciel (2017), é necessário analisar o impacto das políticas, processos, práticas e discursos relacionados à Internacionalização nas instituições educacionais e nas pessoas envolvidas. Isso inclui a forma como esses aspectos são vivenciados e reconfigurados na rotina da comunidade acadêmica. Essa reflexão crítica é fundamental para evitar a mera reprodução passiva das diretrizes neoliberais nos sistemas educacionais, permitindo uma abordagem mais inclusiva e situada.

---

<sup>93</sup> No fluxograma de Políticas Públicas Educacionais elaborado por Moraes (2018, p. 81), observa-se como essas políticas estão condicionadas às mudanças sociais e a uma agenda política controlada por instâncias superiores de poder. Esse processo de condicionamento ocorre tanto por meio de um movimento centrípeto (*de cima para baixo* – partindo das instâncias de poder para a situação-problema enfocada), quanto mediante um movimento centrífugo (*de baixo para cima* – quando as situações políticas emergem da situação em foco para a agenda política de instâncias superiores). O fluxograma em questão é concebido a partir do contexto de Políticas Públicas, que inclui as Políticas Públicas Educacionais, as Políticas Institucionais, as Políticas Docentes e as Políticas Linguísticas.

<sup>94</sup> Um exemplo de *ranking* bastante conhecido é o *Times Higher Education*, que avalia a excelência das Universidades do mundo a partir dos indicadores ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional. Informações a respeito desse *ranking* podem ser acessadas no seguinte *site*: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

Ressalta-se que, apesar do crescente reconhecimento que a Internacionalização da Educação tem obtido, este é um processo que ainda está em constante evolução. Isso nos leva a refletir sobre o seu futuro, à luz das crescentes demandas de uma sociedade global, que enfrenta desafios significativos, como o envelhecimento populacional, a escassez de água, epidemias em larga escala, segurança pública, saúde e mobilidade urbana, apenas para mencionar alguns exemplos (Proctor; Rumbley, 2018). Nessa perspectiva, a Internacionalização da Educação não se limita apenas a uma estratégia para fomentar a produção de conhecimento acadêmico-científico, mas também desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais sustentável.

No que tange à relação entre questões de linguagem e à funcionalidade da Internacionalização da Educação, Chagas (2021) pondera que, nas últimas décadas, a Internacionalização da Educação tem estado presente em diferentes pesquisas brasileiras realizadas no campo dos Estudos Linguísticos. Nesse campo, Chagas (2021) identificou que a Internacionalização da Educação vem sendo tratada como *Educação para além das fronteiras* (Maciel *et al.*, 2018), *Internacionalização Educacional Neoliberal* (Menezes de Souza, 2018), *Prática Agonística*<sup>95</sup> (Jordão; Martinez, 2015) e *Educação Global* (Rajagopalan, 2015). Essas pesquisas consolidam 3 eixos investigativos, a saber: (i) Educação Linguística no cenário de Internacionalização da Educação; (ii) Políticas Linguísticas para a Internacionalização da Educação; e (iii) Políticas Públicas e Internacionais de desenvolvimento da Internacionalização da Educação (Chagas, 2021). Foram encontradas, também, as noções de Internacionalização da Educação como *Prática Local* (Rocha; Maciel, 2017) e como *Prática Translíngue* (Pereira; Silva; Guimarães, 2020).

Vale lembrar que um levantamento que realizamos (Guimarães; Pereira, 2021) das pesquisas sobre políticas linguísticas e Internacionalização da Educação produzidas no Brasil entre 2009 e 2019 revelou, mediante análise dos resumos, que há divergências entre as necessidades dos agentes e as diretrizes dos documentos oficiais. Além disso, percebeu-se a reprodução da ideia de Internacionalização da Educação como mobilidade e a relevância da Língua Inglesa como instrumento de comunicação no mundo global. Reflete-se, portanto, que

---

<sup>95</sup> Com base em Mouffe (2013), Jordão e Martinez (2015, p. 70, grifo das autoras) questionam o antagonismo entre as identidades “nós” e “eles”, e afirmam que “[e]ssa divisão entre ‘nós’ e ‘eles’, no entanto, pode ser vista de forma *agonística*, como um espaço em que os conflitos entre diferenças sejam produtivos e possam apontar para as limitações que existem em toda e qualquer perspectiva, uma vez que nenhum conhecimento é acabado, completo, total, universal. Quando essa relação de alteridade funda-se numa concepção híbrida e aberta de identidade, o contato com o ‘outro’ pode se estabelecer como uma oportunidade de reconhecer-se no outro e ver o outro em nós mesmos, sem que se sinta estar ‘perdendo’ a identidade. Nesse caso, as identidades são fundadas em relações de *diferença*, e não de *oposição* – ou [...], em termos agonísticos e não antagonísticos”.

ainda existe uma demanda por pesquisas que discutam a Internacionalização da Educação criticamente, enfocando as experiências e as necessidades do Sul Global (Silva; Pereira, 2024) e o rompimento com práticas linguísticas excludentes.

#### 4.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE<sup>96</sup>

Tal qual discuti na seção anterior, a globalização neoliberal é bastante reconhecida como um fenômeno que promove o fluxo populacional e o contato entre as mais variadas culturas, o que é visto positivamente por representar possibilidades de convivências e de aprendizagens. Todavia, além do lado positivo, existe uma dimensão silenciosa da globalização neoliberal marcada por desigualdades (de raça, gênero, classe social, línguas, culturas) que necessita de problematizações (Martinez; Walesko, 2022).

Nesse cenário, governos e instituições educacionais têm procurado responder às demandas da globalização neoliberal mediante o estímulo a políticas de promoção de contatos culturais e linguísticos entre nações, bem como a práticas e ações de Internacionalização da Educação. Observa-se um interesse imediato por se discutir questões em torno da mobilidade acadêmica (um tipo específico de estratégia de Internacionalização da Educação), porém o mesmo não acontece quando o assunto concerne às relações interculturais. No entanto, uma vez que as relações interculturais são o que permite à Internacionalização da Educação tomar forma, discutir a sua complexidade se torna fundamental (Dell'olio; Martinez, 2019).

Enfatizo, nesta pesquisa, que a Internacionalização da Educação e a interculturalidade são construtos que andam juntos, no sentido de que processos de Internacionalização da Educação implicam o desenvolvimento de alguma dimensão intercultural e de que a interculturalidade ultrapassa os limites das vivências locais, regionais e nacionais (Abba; Streck, 2019). Nessa toada, Jorge (2016, p. 122, grifo nosso) afirma que:

[...] a internacionalização da educação superior é um fenômeno multifacetado e complexo, que envolve diferentes objetivos, conceitos e práticas. Ao mesmo tempo que se volta para o mercado de trabalho, formando profissionais com o perfil desejado pelas indústrias globais e aptos a intensificar o desenvolvimento da indústria local, os processos de internacionalização costumam ter fortes componentes da educação multicultural.

<sup>96</sup> Conforme assinalado por Santiago, Akkari e Marques (2013), o construto *interculturalidade* apresenta uma polissemia terminológica e uma diversidade de propostas e perspectivas que interagem entre si, não podendo ser reduzidas a um único significado. Nesse contexto, termos como *multiculturalidade* e *transculturalidade* surgem como elementos mencionados dentro do âmbito da interculturalidade. Para o leitor que desejar uma compreensão mais aprofundada desse tópico, sugiro uma consulta à Tese de Doutorado de Almeida (2011), que adota o conceito de interculturalidade como estratégia para conferir um sentido mais abrangente ao termo.

Portanto, nota-se que Jorge (2016) não apenas descreve a Internacionalização da Educação, mas também lista as práticas que a constituem, como a educação multicultural (ou *intercultural*, como prefiro chamá-la). Pode-se inferir, ainda, que a interseção entre globalização, internacionalização e interculturalidade reside no fato de que a globalização é um fenômeno histórico de alcance mais amplo que influencia toda a sociedade, inclusive o setor educacional. Por sua vez, a Internacionalização da Educação desempenha um papel estratégico e funciona como uma dimensão que objetiva promover a interculturalidade. Essa interculturalidade, vista criticamente, tem o potencial de capacitar indivíduos a desenvolverem competências culturais para aceitar e conviver com as diferenças (Pereira Júnior, 2017) e lidar com ideias dissidentes (Menezes de Souza, 2011).

Dell'olio e Martinez (2019) salientam a presença de ideologias e desigualdades subjacentes à Internacionalização da Educação e à interculturalidade, que, em relação aos povos, línguas, culturas e saberes, requerem análises mais aprofundadas, indo além de uma mera celebração ingênua do encontro entre diferentes no contexto atual. Nessa direção, Abba e Streck (2019, p. 121, tradução nossa)<sup>97</sup> atestam que Internacionalização da Educação e interculturalidade “[...] devem ser vistas no contexto de relações políticas de poder e valores éticos que lhes conferem significados específicos”. Em consonância com esses argumentos, proponho uma exploração mais detalhada das nuances associadas ao conceito de interculturalidade. Nesse sentido, defendo a aplicação de uma perspectiva crítica de interculturalidade à Formação Continuada de Professores de Línguas, como delineado por Abba e Streck (2019), Martinez e Walesko (2022) e Santiago, Akkari e Marques (2013).

A compreensão dos sentidos da interculturalidade é moldada por diferentes contextos e interesses, tornando-a amplamente abrangente. É importante ressaltar que abordar a interculturalidade por meio de uma única perspectiva seria um erro, pois isso contradiria sua própria natureza e fortaleceria a ideia de uma sociedade monocultural (Abba; Streck, 2019). Assim sendo, Walsh (2012) apresenta 3 perspectivas distintas de interculturalidade.

A primeira, conhecida como *interculturalidade relacional*, diz respeito às trocas, sejam elas simétricas ou assimétricas, entre diferentes culturas, englobando pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais. Um exemplo ilustrativo é a presença contínua da interculturalidade na América Latina, evidenciada pela relação histórica entre indígenas e descendentes africanos com os representantes brancos, crioulos e mulatos da sociedade. No entanto, é importante notar que a abordagem relacional suscita preocupações as quais são apontadas por Walsh (2012). Ela

---

<sup>97</sup> No original: “[...] must be seen in the context of political relations of power and ethical values that give them specific meanings” (Abba; Streck, 2019, p. 121).

tende a mascarar conflitos e fluxos de poder e dominação subjacentes, visto que restringe a interculturalidade à dimensão do contato e das relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas. Isso pode levar à categorização da diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade, o que é problemático.

Dadas as intenções políticas, econômicas, sociais e ideológicas inerentes aos contextos, a interculturalidade relacional se configura como limitada, necessitando, portanto, de uma revisão. Nesse contexto, de acordo com Walsh (2012), surge a proposta da *interculturalidade funcional*, cujo objetivo é reconhecer a diversidade e as diferenças culturais, integrando-as à cultura social já estabelecida. Essa abordagem é compatível com a lógica neoliberal, uma vez que promove o respeito à diversidade cultural sem, no entanto, questionar as assimetrias e desigualdades. Na interculturalidade funcional, busca-se criar sociedades equitativas e igualitárias, visando ao controle de conflitos, embora o verdadeiro propósito seja promover a acumulação de capital sob a pretensa inclusão dos grupos minoritários. Desse modo, a inclusão é apresentada como um mecanismo de coesão social, tornando-se estratégica para gerir a diversidade cultural a fim de que esta não se torne uma ameaça, mas sim um ativo desenvolvimentista que não apenas contribui para o bem-estar comum, mas também para a modernização, a globalização e a competitividade.

A terceira perspectiva – *interculturalidade crítica* – considera que o problema não se encontra na diversidade ou na diferença em si mesmas, mas na dominação estrutural-colonial-racial do capitalismo neoliberal. A interculturalidade crítica questiona a ordem social vigente, no intento de transformá-la e desestabilizar as condições de desigualdade nas quais vivem os indivíduos subalternizados e subjugados. Ressalta-se que a interculturalidade crítica toma as diferenças culturais e as desigualdades sociais como sendo definidas pela dominação colonial, que, mediante padrões de poder, subordina os indivíduos à hierarquização social. A interculturalidade crítica conclama os povos historicamente subalternizados, bem como seus aliados, a lutarem pela construção de outros mundos possíveis (Walsh, 2012).

Os esclarecimentos sobre Internacionalização da Educação e interculturalidade apresentados nesta subseção possibilitam compreender que ambos os processos são bastante implicados e precisam ser abordados, criticamente, a partir de contextos cujas relações de poder lhes confere sentidos específicos (Abba; Streck, 2019). Assim, entendemos também que esses construtos são fundamentais para a Formação Continuada de Professores, pois esses, conforme demonstrou pesquisa conduzida por Akkari e Santiago (2010), embora reconheçam a importância do trabalho referente às questões de identidade e diferença nas escolas, ainda tem que lidar com o despreparo dos sistemas de ensino brasileiros para tratarem da questão. Uma



vez que já se observa a existência de algumas normativas governamentais que estimulam o trabalho intercultural na escola, concordamos com Santiago, Akkari e Marques (2013) acerca da necessidade de se investir na Formação Intercultural (e acréscimo Internacional) de Professores, pois isso pode reverberar na desnaturalização de estereótipos e preconceitos responsáveis pelo insucesso escolar. Portanto, conseqüentemente, torna-se possível contribuir para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a convivência pacífica entre as diferenças.

#### 4.3 AS RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Os praticantes da Internacionalização da Educação, se perguntados sobre sua implementação nas instituições educacionais, são capazes de mencionar uma série de suposições e benefícios que ela pode ter para estudantes, instituição educacional e sociedade em geral. Isso ocorre muito mais como estratégia de defesa de algo com o qual trabalham e acreditam do que com base em sólidas evidências que as sustentam (Marmolejo, 2010). Os motivos que levam as instituições educacionais a buscar a Internacionalização da Educação são diversos e variam de acordo com seus interesses, os quais, por sua vez, são fortemente influenciados por características específicas do país, região, setor, local e atores de cada instituição (Knight; de Wit, 1995). Argumentos sociais, econômicos e educacionais são implantados nos documentos institucionais com intuito de apoiar a Internacionalização da Educação (Knight; de Wit, 1995, 1997).

As razões para a Internacionalização da Educação ser implementada podem ser sistematizadas em 4 categorias e combinadas nos níveis nacional e institucional, a saber: (i) econômica, (ii) política, (iii) sociocultural e (iv) educacional (Knight, 2004). “Essas categorias genéricas continuam a ser uma forma útil de analisar as razões; no entanto, as mudanças significativas na natureza e na prioridade dentro de cada categoria precisam ser destacadas” (Knight, 2004, p. 21, tradução nossa)<sup>98</sup>. Conforme a autora, a ênfase que tem sido dada ao caráter competitivo em nível internacional por parte das instituições torna tentadora a elaboração de uma nova categoria que reconheça o valor que tem recebido o *branding* e o desenvolvimento de uma reputação internacional consistente. Apesar de a competição por níveis elevados de Internacionalização sempre ter estado presente nas práticas das instituições educacionais, recentemente, tem havido uma mudança explícita no desenvolvimento de uma

---

<sup>98</sup> No original: “These generic categories remain a useful way to analyze rationales; however, the significant changes in nature and priority within each category need to be highlighted” (Knight, 2004, p. 21).

reputação internacional de sucesso com a finalidade de se manter em um ambiente altamente competitivo. Nesse cenário, têm surgido novas categorias de razões nos níveis nacional e institucional que não podem ser distribuídas nos grupos já existentes (Knight, 2004).

Knight (2020), ainda compreendendo que a Internacionalização da Educação vem passando por mudanças essenciais, distingue as razões da Internacionalização da Educação em diferentes níveis, a saber: individual, institucional, nacional e regional. No Quadro 18, a seguir, observa-se, de maneira justaposta, as categorias definidas pela autora “[...] com aquelas mais proeminentes em 2020 de acordo com quatro níveis de atores/partes interessadas e demonstra por que é essencial ter clareza quanto às razões que movem a internacionalização e por que elas não deveriam ser incluídas em uma única definição” (Knight, 2020, p. 30).

Quadro 18 – Mudanças em razões que movem a Internacionalização da Educação

QUATRO CATEGORIAS DE RAZÕES (DÉCADA DE 1990)	NÍVEIS DE RAZÕES (ATUALMENTE)
<b>Nível acadêmico</b> Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade Padrões acadêmicos internacionais	<b>Nível individual</b> Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/internacionais Desenvolvimento de rede internacional
<b>Nível econômico</b> Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	<b>Nível institucional</b> Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda
<b>Nível político</b> Política Exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	
<b>Nível social</b> Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	<b>Nível nacional</b> Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões Maior acesso à Educação Superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da Nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia <i>Soft power</i>
	<b>Nível regional</b> Alinhamento de sistemas nacionais

	Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional
--	--

Fonte: Adaptado de Knight (2020, p. 30)

#### 4.4 ESTRATÉGIAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Política de Internacionalização se caracteriza por diretrizes prioritárias para uma instituição educacional e deve estar presente em sua missão institucional (Santos Filho, 2020). Dessa forma, uma vez que a Internacionalização da Educação esteja “[...] incorporada na cultura, na política, no planejamento e no processo organizacional da instituição [...]”, é possível que ela se torne bem-sucedida e sustentável (Qiang, 2003, p. 257-258, tradução nossa)<sup>99</sup>. Com base em Knight (2005), Santos Filho (2020, p. 23) esclarece que, tradicionalmente, “[...] a internacionalização em nível institucional tem-se traduzido num conjunto de estratégias e atividades que operacionalizam a sua política institucional”. As estratégias garantem a operacionalidade do planejamento realizado para a pauta internacional (Santos Filho, 2020).

Embora ainda se observe a referência à palavra “*atividades*” quando se abordam as ações realizadas na Internacionalização da Educação no âmbito institucional, Knight (2004) assevera que, em seu lugar, passou-se a utilizar o termo “*estratégias de internacionalização*” com objetivo de transcender a mera ideia de execução de algo. Na perspectiva de Knight (2004), o termo “*estratégias*” aciona, em um nível institucional, tanto o sentido de iniciativas organizacionais quanto programáticas, além do fato de imprimir a noção de uma abordagem mais planejada, integrada e estratégica, que deve se integrar ao plano de desenvolvimento e à cultura da instituição educacional. As estratégias programáticas compreendem 4 subcategorias, a saber: programas acadêmicos; pesquisa e colaboração acadêmica; atividades nacionais e internacionais; atividades extracurriculares. As estratégias organizacionais incluem, também, 4 subcategorias: governança, operações, serviços, recursos humanos. No Quadro 19, a seguir, observam-se informações e programas de estratégias organizacionais em nível institucional.

<sup>99</sup> No original: “[...] must be entrenched in the culture, policy, planning and organizational process of the institution [...]” (Qiang, 2003, p. 257-258).

Quadro 19 – Categorias de estratégias programáticas e organizacionais de Internacionalização

ESTRATÉGIAS PROGRAMÁTICAS		ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS	
Programas acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercâmbios de estudantes</li> <li>- Estudo de línguas estrangeiras</li> <li>- Currículo internacionalizado</li> <li>- Estudos temáticos</li> <li>- Trabalho/estudo no exterior</li> <li>- Estudantes internacionais</li> <li>- Processo de ensino-aprendizagem</li> <li>- Programas de duplo diploma</li> <li>- Capacitação intercultural</li> <li>- Programas de mobilidade para docentes e funcionários</li> <li>- Professores e palestrantes visitantes</li> <li>- Ligação entre programas acadêmicos e outras estratégias</li> </ul>	Governança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromisso expresso por líderes</li> <li>- Envolvimento ativo do corpo docente e de funcionários</li> <li>- Razões e objetivos para a Internacionalização bem articulados</li> <li>- Reconhecimento da dimensão internacional na missão, no planejamento e nos documentos de política</li> </ul>
Pesquisa e colaboração científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área e centros temáticos</li> <li>- Projetos de pesquisa conjunta</li> <li>- Conferências e seminários internacionais</li> <li>- Artigos e trabalhos publicados</li> <li>- Acordos internacionais de pesquisa</li> <li>- Programas de intercâmbio para pesquisa</li> </ul>	Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrado em sistemas de planejamento, orçamento e revisão de qualidade em nível institucional e departamental</li> <li>- Estruturas organizacionais apropriadas: sistemas formais para comunicação, ligação e coordenação</li> <li>- Equilíbrio entre promoção centralizada e descentralizada e Gestão da Internacionalização</li> <li>- Apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos</li> </ul>
Atividades nacionais e transnacionais (domésticas e estrangeiras)	<p><u>Domésticas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcerias com grupos de organizações não governamentais ou do setor público-privado</li> <li>- Serviço comunitário e projeto de trabalho intercultural</li> </ul> <p><u>Estrangeiras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetos internacionais de assistência ao desenvolvimento</li> <li>- Programas educacionais transfronteiriços (comercial e não)</li> <li>- Redes e parcerias internacionais</li> <li>- Capacitação e programas de pesquisa e serviços</li> <li>- Programas para ex-alunos no exterior</li> </ul>	Serviços	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio de unidades de serviços da instituição: acomodação para estudantes, cartório, angariação de fundos, ex-alunos, Tecnologia da Informação</li> <li>- Envolvimento de unidades de apoio acadêmico: biblioteca, ensino e aprendizagem, desenvolvimento do currículo, capacitação de docentes e funcionários</li> <li>- Serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados: programas de orientação, aconselhamento, capacitação transcultural, aconselhamento sobre vistos</li> </ul>
Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associações e clubes estudantis</li> <li>- Eventos internacionais e interculturais no <i>campus</i></li> <li>- Ligação com grupos comunitários étnicos e culturais</li> <li>- Programas e grupos de apoio de pares</li> </ul>	Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimentos de recrutamento e de seleção que reconhecem a <i>expertise</i> internacional</li> <li>- Políticas de recompensa para reforçar as contribuições de docentes e funcionários</li> <li>- Atividades de desenvolvimento profissional de docentes e de funcionários</li> <li>- Apoio para compromissos internacionais e licenças sabáticas</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Knight (2004, p. 14-15) e de Santos Filho (2020, p. 24-25)

Atualmente, uma vez que o conceito de Internacionalização da Educação inclui os níveis nacional ou setorial, torna-se relevante ampliar o sentido de estratégias organizacionais para além desses níveis. Desse modo, introduziram-se os termos “*políticas*” e “*programas*”.

No âmbito nacional, consoante Knight (2004, p. 13, tradução nossa)<sup>100</sup>, incluem-se as políticas que afetam a Internacionalização da Educação, ou seja, “[...] políticas relacionadas com relações exteriores, assistência ao desenvolvimento, comércio, imigração, emprego, ciência e tecnologia, cultura e patrimônio, educação, desenvolvimento social, indústria e comércio, e outras”. No âmbito do sistema ou no setor educacional, envolvem “[...] todas as políticas relacionadas a propósito, finalidade, licenciamento, credenciamento, financiamento, currículo, ensino, pesquisa e regulamentação do ensino superior”. Os programas foram incluídos nas estratégias de Internacionalização da Educação devido ao crescimento da indústria de comércio educacional, que é vista como complementar, colaboradora e competitiva com o setor educacional que não visa ao lucro (Knight, 2004).

No âmbito institucional, as políticas podem ser interpretadas de maneira restrita ou ampla. De uma ótica restrita, “[...] incluiria as declarações e diretivas que se referem a prioridades e planos relacionados com a dimensão internacional da missão, propósito, valores e funções da instituição” (Knight, 2004, p. 16, tradução nossa)<sup>101</sup>. Já de uma ótica ampla, “[...] incluiria aquelas declarações, diretivas ou documentos de planejamento que abordam as implicações para ou da internacionalização” (Knight, 2004, p. 16, tradução nossa)<sup>102</sup>.

#### 4.5 FLUXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No processo de desenvolvimento dos termos relacionados à IE, surgiram 2 novos fluxos conhecidos como *Internacionalização em Casa* e *Internacionalização Transfronteiriça*. Desse modo, Knight (2008) identificou a necessidade de distingui-los. Em resumo, o primeiro fluxo ocorre localmente no *campus* de uma instituição educacional, enquanto o segundo se concentra na educação internacional no exterior. Antes de aprofundarmos a compreensão de cada um desses termos, é importante destacar que Knight (2020, p. 31) considera a Internacionalização

---

<sup>100</sup> No original: “[...] policies related to foreign relations, development assistance, trade, immigration, employment, science and technology, culture and heritage, education, social development, industry and commerce, and others” [...] “[...] all the policies that relate to the purpose, licensing, accreditation, funding, curriculum, teaching, research, and regulation of postsecondary education” (Knight, 2004, p. 13).

<sup>101</sup> No original: “[...] would include those statements and directives that refer to priorities and plans related to the international dimension of the institution’s mission, purpose, values, and functions” (Knight, 2004, p. 16).

<sup>102</sup> No original: “[...] would include those statements, directives, or planning documents that address implications for or from internationalization” (Knight, 2004, p. 16).

em Casa e a Internacionalização Transfronteiriça como pilares, que, embora distintos, mantêm uma relação de interdependência. De acordo com essa pesquisadora, “[...] a educação transfronteiriça apresenta implicações significativas para a internacionalização situada no *campus*, e vice-versa”. Conforme Beelen e Leask (2011), a experiência dos estudantes em atividades interculturais via Internacionalização em Casa pode promover a Mobilidade Internacional e, ainda, aprimorar a qualidade da estadia de quem participa de mobilidade física. A Figura 15 será apresentada, a seguir, para ilustrar esses conceitos.

Figura 15 – Dois pilares da Internacionalização: Mobilidade “em casa” e Internacional



Fonte: Knight (2020, p. 32)

#### 4.5.1 Internacionalização em Casa

Bengt Nilsson (1999) apresentou o conceito de Internacionalização em Casa durante a 11ª Conferência<sup>103</sup> Anual da Associação Europeia de Educação Internacional (EAIE), realizada

<sup>103</sup> A 11ª Conferência Anual da EAIE foi realizada no período de 2 a 4 de dezembro de 1999 e teve o tema: *Good neighbours and faraway friends: Regional dimensions of international education* (Bons vizinhos e amigos distantes: dimensões regionais da Educação Internacional). Disponível em: <https://www.eaie.org/past-conferences.html>. Acesso em: 4 abr. 2024.

na Holanda, em 1999. Nilsson argumentou que, embora existissem na Europa programas financiados, como o ERASMUS<sup>104</sup>, destinados a estimular a Mobilidade Internacional, apenas 10% dos estudantes europeus matriculados no Ensino Superior conseguiam sair de seus países para realizar experiências no exterior.

Diante desse problema, conforme Wächter (2003), Nilsson (1999) questionou como os outros estudantes que não tinham condições de se deslocar poderiam ter acesso à Internacionalização da Educação e, assim, desenvolver competências internacionais e interculturais. A questão levantada foi amplamente aceita pela comunidade de pesquisadores e gestores da Internacionalização da Educação presentes na Conferência, levando à fundação do Grupo de Interesse Especial em Internacionalização em Casa dentro da EAIE. O objetivo desse grupo era disseminar o conceito de Internacionalização em Casa, avaliar boas práticas e discutir como internacionalizar estudantes que não pudessem participar de Programas de Mobilidade Física Internacional.

Consoante Nilsson (2003, p. 31, tradução nossa, grifo do autor)<sup>105</sup>, “*A Internacionalização em Casa é qualquer atividade internacionalmente relacionada, com exceção da mobilidade estudantil de saída*”. Diferentemente da Internacionalização Transfronteiriça, a Internacionalização em Casa permite aos estudantes, tanto em salas de aula presenciais quanto virtuais, desenvolverem uma gama de qualidades e habilidades interculturais (Crowther *et al.*, 2000). Knight (2008, p. 22, tradução nossa)<sup>106</sup> entende que a Internacionalização em Casa “[...] chama a atenção para os aspectos da internacionalização que aconteceriam em um *campus* local”.

A Internacionalização em Casa também é teorizada como “[...] um conjunto de instrumentos e atividades 'em casa' que se concentram no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os estudantes” (Beelen; Leask, 2011, p. 5, tradução nossa)<sup>107</sup>. Posteriormente, Beelen e Jones (2015, p. 69, tradução nossa)<sup>108</sup> redefiniram o conceito de Internacionalização em Casa como “[...] a integração proposital de dimensões

<sup>104</sup> *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*. Programa criado em 2004 pela União Europeia (EU) com objetivo de financiar e promover o intercâmbio estudantil e mobilidade acadêmica entre os alunos das Universidades Europeias. Caso o leitor se interesse, cabe consultar o sítio eletrônico oficial do Programa: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt>.

<sup>105</sup> No original: “*Internationalisation at Home is any internationally related activity with the exception of outbound student mobility*” (Nilsson, 2003, p. 31, grifo do autor).

<sup>106</sup> No original: “[...] bring attention to those aspects of internationalization which would happen on a home campus” (Knight, 2008, p. 22).

<sup>107</sup> No original: “[...] a set of instruments and activities 'at home' that focus on developing international and intercultural competences in all students” (Beelen; Leask, 2011, p. 5).

<sup>108</sup> No original: “[...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen; Jones, 2015, p. 69).

internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem nacionais”. Esta última conceituação é mais apropriada para este estudo, porque inclui dimensões internacionais e interculturais desde o currículo, o que explicita uma sistematização a ser implementada, mediante planejamento, nos diferentes setores da instituição educacional (Beelen; Jones, 2015).

No setor de ensino, a sistematização da Internacionalização em Casa pode se desdobrar em abordagens didático-curriculares que possibilitem a estudantes e professores compreender questões internacionais e interculturais, mesmo que não pretendam ou necessitem viajar ao exterior. Dessa forma, a educação intercultural se torna uma parte natural de um programa de estudo e, assim, não será mais necessário distinguir a Internacionalização em Casa da Internacionalização Transfronteiriça.

A naturalização da Internacionalização da Educação no currículo exige a elaboração de instrumentos avaliativos e estratégias de ensino que garantam a aprendizagem de habilidades, competências e atitudes essenciais para um cidadão internacional na perspectiva profissional de Universidades e empregadores (Beelen; Leask, 2011). Contudo, enquanto isso não acontece, a Internacionalização em Casa chama atenção acerca do que é preciso realizar nas salas de aula e no *campus*, a fim de desenvolver essas competências nos estudantes (Beelen; Leask, 2011). Assim, as instituições educacionais “[...] têm a responsabilidade e o desafio de integrar perspectivas internacionais, interculturais e comparativas na experiência de estudantes através de atividades virtuais<sup>109</sup> e situadas no *campus* além de experiências de mobilidade acadêmica internacional” (Knight, 2020, p. 33).

As estratégias de Internacionalização em Casa infundem perspectivas internacionais e interculturais nos eixos “[...] de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade, bem como a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do *campus*” (Knight, 2020, p. 32). A seguir, apresento, no Quadro 20, as estratégias de Internacionalização em Casa propostas por essa estudiosa, as quais, sob sua ótica, são mais abrangentes do que as estratégias propostas por Nilsson (2003), cujo enfoque era colocado, exclusivamente, nas dimensões do ensino, da aprendizagem e do currículo.

---

<sup>109</sup> A mobilidade virtual é uma alternativa inovadora para se problematizar o foco na MI física (de Wit, 2013) e possibilitar processos de aprendizagem internacional colaborativa *on-line* (de Wit *et al.*, 2015).



Quadro 20 – Marco de referência da Internacionalização em Casa

<b>INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – SITUADA NO CAMPUS</b>
<p><b>Currículo e programas ou cursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- programas novos com temas internacionais</li> <li>- inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativa em cursos ou disciplinas já existentes – estudo de língua estrangeira</li> <li>- estudos de áreas ou regionais</li> <li>- titulações conjuntas ou duplas.</li> </ul>
<p><b>Processo de ensino/aprendizado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo</li> <li>- envolvimento ativo de estudantes no exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado</li> <li>- mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos</li> <li>- maior uso de mídias sociais</li> <li>- uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/interculturais locais</li> <li>- integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídio</li> <li>- aprendizado em serviço</li> <li>- integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global</li> </ul>
<p><b>Atividade de pesquisa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centros de áreas e temas</li> <li>- projetos de pesquisa e inovação com base em redes</li> <li>- conferências e seminários internacionais</li> <li>- artigos e textos publicados em conjunto</li> <li>- convênios internacionais de pesquisa</li> <li>- programas de intercâmbio de pesquisas</li> <li>- parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros</li> <li>- integração de pesquisadores/as visitantes nas atividades acadêmicas no <i>campus</i></li> </ul>
<p><b>Atividades cocurriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais</li> <li>- seminários e <i>think tanks</i> interdisciplinares</li> <li>- seminários com palestrantes de renome</li> <li>- estágios virtuais</li> </ul>
<p><b>Atividades extracurriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clubes e associações de estudantes</li> <li>- eventos internacionais e interculturais no <i>campus</i></li> <li>- parceiros de línguas, programas de amizade, programa de estudantes oradores</li> <li>- vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade</li> <li>- grupos e programas de apoio entre pares</li> </ul>
<p><b>Vínculo com grupos culturais/étnicos situados na comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada</li> <li>- envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares</li> </ul>

Fonte: Knight (2020, p. 33-34)

As estratégias de Internacionalização em Casa abarcam a Internacionalização do Currículo<sup>110</sup>, que, como quaisquer outras dimensões da Internacionalização da Educação,

<sup>110</sup> “A internacionalização do currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo” (Leask, 2015, p. 9, tradução nossa). No original: “Internationalization of the curriculum is the incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study” (Leask, 2015, p. 9).

demanda funcionários capacitados para desenvolvê-la, entregá-la e avaliá-la. O relatório *The Erasmus Impact Study* (EUROPEAN UNION, 2014), ao avaliar o impacto do programa ERASMUS em estudantes e professores, revelou que os participantes tinham consciência de que os conhecimentos e habilidades adquiridos na experiência internacional refletiriam em sua atuação local e, conseqüentemente, nos membros da comunidade que não puderam se envolver em Mobilidade Internacional (Beelen; Jones, 2015). Com base nos dados encontrados nesse relatório, Beelen e Jones (2015) afirmam que a Mobilidade Internacional se torna eficaz desde que a instituição educacional passe a assumi-la como um processo deliberado da capacitação dos funcionários. Nas palavras de Beelen e Jones (2015, p. 70, tradução nossa, grifo nosso)<sup>111</sup>:

[...] é evidente que a capacitação dos funcionários será um fator-chave para o sucesso da Internacionalização em Casa. Mesmo os pesquisadores que estudaram, viveram ou trabalharam, ou vêm de outro país, provavelmente necessitarão de apoio na adaptação do que pode ser uma compreensão limitada da prática de internacionalização a contextos nacionais e interculturais.

De posse das reflexões de Beelen e Jones (2015), considero que capacitar os funcionários para atuarem nas atividades de Internacionalização da Educação seja, de fato, uma estratégia desafiadora, pois cada instituição educacional apresenta dificuldades específicas no que se refere às questões orçamentárias. A partir de um relatório elaborado pela *International Association of Universities* (Egron-Polak; Hudson, 2010 *apud* Beelen; Leask, 2011, p. 13, tradução nossa)<sup>112</sup> ressaltam que “[...] a insuficiência de recursos financeiros surge como o principal obstáculo interno a nível global, bem como em todas as regiões”. No âmbito da Internacionalização da Educação, a instituição educacional ainda enfrenta, de uma perspectiva agregada, a falta de interesse do corpo docente, a inexperiência dos funcionários, a falta de proficiência da comunidade acadêmica e escolar (estudantes, professores e técnicos administrativos) em outras línguas, além da sua língua nativa. Entre esses obstáculos, Egron-Polak e Hudson (2010, p. 77-78 *apud* Beelen; Leask, 2011, p. 13, tradução nossa)<sup>113</sup> asseveram que a falta de interesse do corpo docente pela Internacionalização da Educação é um elemento preocupante e que, nesse caso, as instituições educacionais “[...] precisam se concentrar muito

<sup>111</sup> No original: “[...] it is evident that staff development will be a key factor in making a success of Internationalization at Home. Even those academics who have studied, lived or worked in, or come from another country are likely to need support in adapting what may be limited understanding of internationalization practice to domestic, intercultural contexts” (Beelen; Jones, 2015, p. 70, grifo nosso).

<sup>112</sup> No original: “Insufficient financial resources come out as the main internal obstacle on a global level, as well as in all the regions” (Beelen; Leask, 2011, p. 13).

<sup>113</sup> No original: “[...] Institutions need to focus far more on mobilizing, training and providing support to faculty members and staff to build up internationalization knowledge and readiness if they are to reach their internationalization goals” (Egron-Polak; Hudson, 2010, p. 77-78 *apud* Beelen; Leask, 2011, p. 13).

mais na mobilização, formação e apoio aos docentes e funcionários para desenvolverem conhecimento e preparação para a internacionalização, se quiserem alcançar os seus objetivos de internacionalização”. Por sua vez, de Wit *et al.* (2015, p. 53, tradução nossa)<sup>114</sup> também acreditam que, para se criar uma sistematização da Mobilidade Internacional como forma de apoiar a Internacionalização do Currículo, “[...] será necessário implementar programas de capacitação profissional adequados para garantir que os funcionários sejam capazes de conceber e fornecer currículos internacionalizados. A experiência internacional por si só não é suficiente”. A seguir, no Quadro 21, apresento um leque de obstáculos para a Internacionalização do Currículo, que estão distribuídos em 8 categorias ou grupos.

Quadro 21 – Obstáculos para a Internacionalização do Currículo

<b>1. Visão, liderança, política e estratégia</b>
1A. Falta de visão docente, institucional e/ou meme. 1B. Gestão não demonstra liderança. 1C. Falta de política para Internacionalização do Currículo. 1D. Confusão sobre o conceito de Internacionalização do Currículo.
<b>2. Objetivos</b>
2A. Falta de clareza sobre os objetivos de aprendizagem internacional e intercultural para o programa. 2B. Falta de <i>feedback</i> do mundo do trabalho sobre competências internacionais e interculturais.
<b>3. Gestão</b>
3A. Falta de apoio para o Processo de Internacionalização. 3B. Decisão pouco clara de implementar a Internacionalização do Currículo.
<b>4. Instalações e suporte</b>
4A. Falta de tempo para implementar a Internacionalização do Currículo. 4B. Falta de recursos financeiros para implementar a Internacionalização do Currículo. 4C. Falta de suporte do Escritório Internacional. 4D. Incerteza sobre onde obter aconselhamento sobre questões metodológicas e educacionais.
<b>5. Corpo acadêmico</b>
5A. Falta de engajamento na Internacionalização do Currículo. 5B. Falta de proficiência em Língua Inglesa. 5C. Falta de metodologia para o ensino em uma segunda língua. 5D. Falta de conhecimento e habilidades para implementar uma dimensão internacional.
<b>6. Comunicação e <i>networking</i></b>
6A. Falta de comunicação com outras pessoas engajadas no mesmo processo. 6B. Incerteza sobre como encontrar parceiros no exterior.
<b>7. Estudantes</b>
7A. Falta de motivação dos estudantes. 7B. Falta de proficiência linguística.
<b>8. Garantia de qualidade</b>
8A. Falta de clareza sobre como as competências internacionais/interculturais são avaliadas. 8B. Falta de ferramentas de avaliação.

Fonte: Adaptado de Beelen e Leask (2011, p. 13-14)

Vale assinalar que, pelo menos parcialmente, esses obstáculos explicam o interesse

<sup>114</sup> No original: “[...] appropriate professional development programmes will need to be put in place to ensure that staff are able to design and deliver internationalized curricula. International experience in itself is not enough” (de Wit *et al.*, 2015, p. 53).

limitado e a falta de engajamento do corpo docente na Internacionalização da Educação. Nesse sentido, Beelen e Leask (2011) enfatizam que capacitação e suporte são necessários para se superar, especialmente, os obstáculos das categorias 4, 5 e 6. Assim sendo, considero que, no contexto de Internacionalização da Educação no Brasil, também seja fundamental investir em programas formativos de professores, enfocando conhecimentos, habilidades e procedimentos necessários à implementação da Internacionalização da Educação, os quais, em alguma medida, poderão reverberar, criticamente, nas práticas desses profissionais pela agência docente.

#### **4.5.2 Internacionalização Transfronteiriça (Mobilidade Internacional)**

A Internacionalização Transfronteiriça, também denominada *Mobilidade Internacional*, refere-se “[...] ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais” (Knight, 2020, p. 35). A Mobilidade Internacional pode variar desde presencial e conjunta até a virtual, e, apesar de não ser uma prática nova, configura-se como um dos eixos de maior crescimento na Internacionalização da Educação. Esse fenômeno, repaginado ao longo dos anos, possui raízes que remontam à Idade Média e, recentemente, passou a ser considerado uma dimensão formativa necessária na vida dos cidadãos, cujo perfil deve incluir o domínio de habilidades linguísticas e interculturais, bem como competências globais (Stallivieri, 2017). Nesse sentido, destaca-se o papel que a criação das Universidades desempenhou na preparação dos jovens para estabelecer relações interculturais, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e experiências entre os povos.

Stallivieri (2017) traça o percurso histórico da Mobilidade Internacional, evidenciando diferentes enfoques, tais como o aprofundamento de estudos, a importação de professores especialistas, o desenvolvimento de regiões, a promoção do aprendizado de convivência pacífica e colaborativa entre povos e nações, o fomento à colaboração internacional entre pesquisadores, a promoção do aprendizado de idiomas, o intercâmbio cultural, a cooperação multilateral e a garantia de qualidade institucional. A partir disso, Stallivieri (2017, p. 99) esclarece que a Mobilidade Internacional “[...] esteve sempre presente, seja como um projeto institucional, ou ainda como uma forte posição dos governos”. Segundo a autora, atualmente, devido à necessidade de estimular uma comunicação mais eficiente e respeitosa entre as Nações e, como resultado, promover uma cultura de paz mundial, torna-se fundamental discutir questões relacionadas à Mobilidade Internacional, ao estudo de diferentes línguas e à compreensão dos valores, hábitos e crenças de outros povos.

Na prática, a Mobilidade Internacional representa uma experiência profissional e/ou acadêmica com objetivo de viabilizar a realização de estudos e capacitações em instituições estrangeiras, tanto em nível de Graduação quanto de Pós-Graduação. As pessoas que buscam essa experiência são motivadas por diversas razões, que vão desde a busca por conhecimento especializado até o prazer de vivenciar uma experiência internacional. Entre as categorias de Mobilidade Internacional mais comuns, destacam-se: semestres no exterior, obtenção de duplo diploma, participação em programas conjuntos, cursos de verão, programas de curta duração, cursos de línguas estrangeiras, atividades isoladas, estágios acadêmicos e trabalhos voluntários. Essas modalidades têm reunido estudantes, pesquisadores, gestores e professores que consideram a experiência internacional imprescindível para o desenvolvimento de conhecimentos globais que os capacitem a enfrentar os desafios cada vez maiores do cenário educacional (Stallivieri, 2017).

Na década de 1990, a Mobilidade Internacional sofreu modificações e adaptações, de modo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) introduziu os conceitos de mobilidade vertical e mobilidade horizontal (Stallivieri, 2017). No primeiro, estudantes de países em desenvolvimento deslocam-se para Nações mais ricas, a fim de acessar programas de formação educacional de maior qualidade. Esse tipo de mobilidade representa a opção predominante dos estudantes, pois acreditam que, ao retornarem para seus países de origem, terão melhores oportunidades no mercado de trabalho. Por outro lado, na mobilidade horizontal, ocorre uma experiência de intercâmbio entre países que estão em um nível de desenvolvimento similar.

Independentemente do tipo de Mobilidade Internacional, neste século, “[...] a internacionalização vem sendo amplamente discutida e praticada mediante programas de mobilidade de estudantes, professores e gestores da educação, de cooperação acadêmica para desenvolvimento de pesquisadores [...]” (Chediak, 2020, p. 70). A respeito do aumento do fluxo da Mobilidade Internacional nas últimas décadas, Knight (2020, p. 35, grifo nosso) apresenta a seguinte reflexão:

*A configuração de parcerias acadêmicas, a posição de países líderes na recepção e no envio de estudantes do e para o exterior, e as modalidades de mobilidade de programas e provedores estão mudando no mundo tumultuado de hoje. O impacto de desastres ambientais, epidemias, sanções econômicas, relocação de refugiados, restrições financeiras e migração está sendo significativo no escopo e na escala da mobilidade acadêmica internacional. Isto apresenta enorme, mas diferentes desafios e oportunidades para muitos tipos de mobilidade acadêmica internacional.*

Por conseguinte, frente a essas mudanças no cenário global, pesquisadores como de Wit *et al.* (2015) e Knight (2020) têm procurado discutir tendências emergentes no campo da Mobilidade Internacional. Segundo de Wit *et al.*, o número de estudantes que almejam perseguir uma experiência de Mobilidade Internacional continuará aumentando em países e instituições que já têm uma tradição consolidada no envio e recebimento de estudantes. No entanto, países em desenvolvimento procurarão atrair um número crescente de estudantes e instituições mediante o fortalecimento de seus programas educacionais. Nessa direção, a mobilidade de curto prazo tem se apresentado como uma estratégia inovadora e, por essa razão, tem sido considerada de suma importância para tornar a Internacionalização da Educação cada vez mais inclusiva (de Wit; Gacel-Ávila; Jones, 2017).

Knight (2020) prevê um aumento na mobilidade entre regiões e na Mobilidade Internacional, principalmente, por meio de formas alternativas, como a Educação a Distância e os ambientes virtuais de aprendizagem, que podem oferecer atividades de ensino-aprendizagem e estágios. Espera-se que haja “[...] um aumento nos intercâmbios virtuais, na aprendizagem internacional colaborativa *on-line* e na aprendizagem híbrida, que combina a aprendizagem presencial com experiências de aprendizagem *on-line*” (de Wit *et al.*, 2015, p. 49, tradução nossa)<sup>115</sup>.

Vejamos, a seguir, no Quadro 22, um esquema que permite compreender a natureza da Mobilidade Internacional, a partir de duas tendências significativas.

Quadro 22 – Marco de referência da Mobilidade Internacional

CATEGORIA	FORMAS E CONDIÇÕES DE MOBILIDADE		
	Cooperação para o desenvolvimento →	Ligações Parcerias →	Intercâmbio comercial →
<b>Pessoas</b> Estudantes Professores/professoras Pesquisadores/as Especialistas/consultores ↓	Semestre/ano no exterior Titulação plena Trabalho de campo/pesquisa Estágios Sabáticos Consultoria		
<b>Programas</b> Curso, programa subtitulação/titulação, Pós-Graduação ↓	Instituições-Irmãs Franquia Articulado/validado Concessão conjunta/dupla <i>on-line</i> /a distância MOOCs		

<sup>115</sup> No original: “[...] an increase in virtual exchanges, collaborative online international learning, and blended learning, which combines face-to-face learning with online learning experiences” (de Wit *et al.*, 2015, p. 49).

<b>Provedores</b> Instituições Organizações Empresas	↓ <i>Campus</i> filial no exterior Universidade virtual Universidades internacionais conjuntas Fusão/aquisição Instituições independentes
<b>Projetos</b> Projetos acadêmicos Serviços	↓ Pesquisa Currículo Capacitação Serviços educacionais
<b>Políticas</b> Acadêmicas Gerenciais Institucionais e Nacionais	↓ Garantia de qualidade Níveis de titulações Acumulação e transferência de créditos Mobilidade acadêmica

Fonte: Adaptado de Knight (2020, p. 36)

No Quadro 22, observa-se que a primeira tendência envolve a transição da mobilidade dos estudantes para a mobilidade relacionada a programas e provedores educacionais. É relevante destacar que o aumento no número de alunos que buscam educação em nações estrangeiras está ocorrendo, contudo, de forma moderada. Por outro lado, há um interesse crescente em disponibilizar disciplinas e programas acadêmicos internacionais aos estudantes em seus próprios países de origem. A segunda tendência ocorre da esquerda para a direita, indicando uma mudança significativa na orientação, indo desde a cooperação para o desenvolvimento, passando por parcerias, e culminando no comércio competitivo (Knight, 2020).

Não obstante as mudanças que vêm ocorrendo no campo das práticas de Mobilidade Internacional, na próxima subseção, saliento a necessidade de se investir na Mobilidade Internacional de professores como estratégia fundamental para a Internacionalização da Formação de Professores.

#### **4.5.3 Mobilidade Internacional como estratégia de Internacionalização da Formação de Estudantes e de Professores**

A Mobilidade Internacional de estudantes e docentes é fundamental para os Processos de Internacionalização em instituições de ensino que almejam construir parcerias recíprocas. Esse movimento reflete o compromisso das instituições educacionais de excelência em promover a Internacionalização de seus corpos docente e discente (Pereira Júnior, 2017).

Assim, entendo que, para se alcançarem resultados mais robustos com um impacto significativo no desenvolvimento social da comunidade local onde a instituição educacional

está inserida, é preciso investir na Mobilidade Internacional como um elemento estratégico da Internacionalização da Educação. Se implementada de forma a beneficiar os diferentes atores institucionais, incluindo discentes, docentes, técnicos administrativos, gestores, entre outros, a Internacionalização da Educação pode deixar de ser uma demanda imposta e obrigatória advinda da política de *soft power* (poder brando).

A concepção da Internacionalização da Educação como *soft power* é criticada por Knight (2020) pelo fato de que, embora estimule a cooperação e a convivência pacífica entre os povos e nações, ainda possui motivações de interesses e dominação via atração e persuasão, podendo os benefícios serem políticos, econômicos ou reputacionais (Nye, 2004). Knight (2020, p. 39) acrescenta, por outro lado, que a Internacionalização da Educação seja abordada pelas vias da diplomacia do conhecimento, que deve ser “[...] considerada uma abordagem fundamental para analisar o papel da educação superior internacional nas relações internacionais e diferenciada claramente de uma abordagem de *soft power*”.

A Internacionalização tanto da Formação de Professores quanto da educação dos estudantes possibilita assegurar que uma dimensão internacional envolva não apenas as demandas que entram na instituição por meio de Editais de Mobilidade Internacional, as quais, frequentemente, exigem o domínio de uma língua estrangeira para esse fim, como também que isso passe a fazer parte do cotidiano do ensino, das salas de aula, das escolhas didático-pedagógicas dos professores e dos Processos de Pesquisa e de Extensão.

A Mobilidade Internacional docente precisa abranger diversas teorias e concepções para a composição de um currículo que atenda às demandas de Formação do Professor global. Nesse perfil, o professor é *globalcêntrico*, ou seja, adota uma postura de agente interessado em cultura, orientado para o futuro, facilitador e comprometido com o desenvolvimento integral do indivíduo. O professor global desenvolve habilidades relacionadas à capacidade de aplicar diferentes métodos de ensino-aprendizagem na sala de aula, compreender a aprendizagem como um processo contínuo e alinhado com sua prática pedagógica e sua vida profissional e pessoal (Chediak, 2020).

Com base em estudos de Giroux (2005), o qual argumenta que a formação do cidadão global deve ser abordada criticamente, Chediak (2020, p. 84) defende “[...] que a formação de professores deve considerar as mudanças globais e prever o desenvolvimento de características/competências importantes nos currículos de formação”. Essas características incluem uma compreensão de culturas multifacetadas, a capacidade de transcender fronteiras, tolerância, responsabilidade ética, reconhecimento e valorização da diferença e da alteridade,



além do cultivo de lealdades que vão além do contexto nacional. Chediak (2020, p. 85) afirma que:

[...] as ponderações de Giroux (2005) são extremamente pertinentes, uma vez que considera as viagens e transgressões de fronteiras como experiências formadoras do cidadão global. É preciso ‘alguma distância’ da própria cultura/origem/país para expandir as possibilidades do cidadão global. Neste sentido, defendemos a mobilidade internacional de professores como uma experiência significativa e sólida para a formação continuada de professores.

A participação dos professores em programas de Mobilidade Internacional representa uma estratégia para internacionalizar a identidade e as práticas docentes. Isso acontece por meio da introdução de perspectivas globais na Formação de Professores, o que deve ser incentivado pela instituição educacional. Mediante essa abordagem internacionalizada de formação, não só os docentes são impactados, como também, por extensão, os estudantes e a comunidade local que se beneficiam com a atuação desses profissionais (Mikulec, 2014).

Mikulec (2014) argumenta que o professor global não apenas se conscientiza das questões relacionadas à sociedade global, mas também desenvolve uma sensibilidade para compreender como essas questões impactam a comunidade em que leciona. Dessa forma, ele possibilita que suas escolhas didático-pedagógicas sejam adaptadas às necessidades de seu público local. A autora também destaca que os professores precisam ter uma compreensão clara de sua posição em relação às questões globais, uma vez que essas questões têm uma dimensão ideológica e podem refletir nas escolas e nos estudantes.

Acerca dos efeitos da Mobilidade Internacional como estratégia na Formação Continuada de Professores, Chediak (2020, p. 88), com base em He, Lundgren e Pynes (2017), aponta 5 elementos importantes resultantes dessa prática: “[...] a imersão cultural, as oportunidades de ensino, a aprendizagem da língua (estrangeira), a reflexão e a colaboração”. Segundo Chediak (2020, p. 88), as experiências culturais exercem influência “[...] nas novas práticas do professor, já que ele desenvolve um senso global e se instrumentaliza com mais recursos e utiliza práticas mais inovadoras”.

Chediak (2020), a partir dos estudos de He, Lundgren e Pynes (2017) e de Cushner (2007), afirma que a experiência de Mobilidade Internacional não apenas influencia as crenças e práticas pedagógicas dos professores, mas também reafirma crenças, renova pensamentos e gera implicações para as práticas de ensino. A autora esclarece, ainda, que, mediante formação intercultural proporcionada pela Mobilidade Internacional, os professores constroem, coletivamente, experiências cujos efeitos se estendem às práticas pedagógicas e à vida dos

alunos. Nesse contexto, concordo com Chediak (2020, p. 90) ao enfatizar a ideia de que, “[...] apesar de a experiência no exterior ser interessante, o mais importante é o que o indivíduo faz com suas novas aprendizagens ao retornar para seu ambiente, suas práticas e relações de trabalho”. A partir dessa reflexão, torna-se crucial que professores e estudantes os quais já tiveram experiência ou pretendem se engajar em atividades de Internacionalização da Educação sejam orientados por intermédio de uma formação de curta duração em momento anterior à experiência de Internacionalização, com intuito de assumir uma postura crítica diante da Internacionalização. Na próxima subseção, discuto, brevemente, o que entendo por Internacionalização Crítica.

#### 4.6 POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA

Conforme discutimos nas subseções anteriores deste capítulo, a Internacionalização da Educação abarca uma miríade de conceitos, fluxos, razões e pessoas interessadas, o que contribui para que ela se apresente como um processo complexo e de difícil compreensão nos diferentes setores institucionais. Soma-se a essa questão o fato de que, embora aparente ser neutra em seus interesses colaborativos e de trocas interculturais, a Internacionalização da Educação, ao se posicionar como uma verdade que é necessária ao desenvolvimento da Educação na contemporaneidade, sinaliza, de acordo com Martinez (2017), um forte posicionamento ideológico. Isso significa afirmar que, apesar de o discurso da Internacionalização da Educação eleger a Língua Inglesa como sua língua oficial com o argumento de que ela é bastante falada no mundo, e afirmar ser possível a todos os indivíduos se engajar equanimemente em atividades como Mobilidade Internacional, parcerias e trocas interculturais, não considera que, a depender da realidade situacional de cada região, haverá diferenças e desigualdades permeando as práticas sociais de seus participantes. Assim sendo, assume-se com facilidade, “[...] a naturalização da desigualdade de todos, inclusive pela exaltação da contingência, ao mesmo tempo em que se esconde a colonialidade diante das forças hegemônicas que insistem em unificação e centralização no mundo da educação” (Martinez, 2017, p. 18). Portanto, essas contradições e tensões contribuem para justificar a demanda de se olhar a Internacionalização da Educação pelas lentes da criticidade e, dessa forma, problematizar seus discursos, práticas e políticas.

No cenário da América Latina, região do globo fortemente marcada por índices elevados de desigualdade social herdados do colonialismo empreendido por países como Espanha e Portugal, é fundamental que a Internacionalização da Educação seja tratada de uma perspectiva

crítica, visando a uma contribuição, de fato, inovadora com o debate (Streck; Abba, 2018). Nas palavras de Streck e Abba (2018, p. 126-127), uma perspectiva crítica e emancipadora demanda que a Internacionalização da Educação seja pensada “[...] através do diálogo e a solidariedade, da volta às raízes históricas e culturais comuns e diversas, da edificação de vínculos horizontais entre diversos atores e da integração regional como uma ponte para o fortalecimento entre países latino-americanos”.

Diferente das práticas de Internacionalização da Educação que havia no Brasil no século XX, em que apenas os jovens pertencentes à elite social tinham condições econômicas de participar de Mobilidade Internacional para cidades da Europa e de outros centros de produção do conhecimento, no momento atual, sobretudo devido aos esforços da política externa brasileira empreendidos entre os anos de 2003 e 2016, outros grupos sociais passaram a poder viajar ao exterior (Streck; Abba, 2018). Em vista disso, a Internacionalização da Educação vivenciada com olhar crítico pelos jovens brasileiros no exterior lhes permite que, ao olhar comparativamente para a realidade do Brasil e do país estrangeiro, construam inteligibilidades problematizadas a partir das especificidades de cada situação e não mediante a simples repetição e/ou reprodução de um conhecimento produzido na lógica das prioridades do mundo anglófono (de Wit, 2019; Streck; Abba, 2018).

Pensar na Internacionalização da Educação de forma contextualizada e considerar as necessidades reais dos indivíduos é de fundamental importância para o Brasil, especialmente ao se observar que, no contexto das Políticas Educacionais, há uma agenda desenvolvimentista de acordos globais apoiada por imperativos econômicos e sociais. Os imperativos econômicos referem-se aos benefícios financeiros que as instituições educacionais obtêm ao receber estudantes estrangeiros e ao estabelecer acordos internacionais. Já os imperativos sociais envolvem a promoção da consciência internacional e intercultural entre os estudantes, com objetivo de capacitá-los a competir na economia global, alinhando-se com a missão social da instituição (Vavrus; Pekol, 2015).

Apesar de a Internacionalização da Educação possuir relevância em várias partes do mundo, as instituições de ensino enfrentam desafios significativos devido às políticas neoliberais adotadas por governos que reduzem o investimento público em suas atividades. Isso as obriga a se ajustarem a recursos financeiros limitados. Em países economicamente desenvolvidos, essas instituições, com frequência, veem-se compelidas a adotar estratégias orientadas pelo mercado, tais como estabelecer parcerias com a indústria, aumentar as taxas de matrícula e comercializar programas e serviços para manter sua posição de destaque. Por outro lado, as instituições de ensino localizadas em países com fragilidade econômica, que lidam com

a escassez de financiamento público, enfrentam desafios distintos. Muitas delas não possuem uma reputação reconhecida de forma global e têm dificuldades em acessar recursos financeiros privados para sustentar atividades essenciais de ensino e pesquisa (Vavrus; Pekol, 2015). Nesse cenário, a Internacionalização da Educação pode ser ainda mais desafiadora, destacando a necessidade de soluções adaptadas às circunstâncias locais.

Nesta subseção, questionamos as abordagens predominantemente positivas e despolitizadas de Internacionalização da Educação, que valorizam a comercialização, a competição, os resultados e a instrumentalização das atividades educacionais e acadêmicas. De outro modo, propomos pensar a Internacionalização da Educação por uma perspectiva mais ampla e crítica, considerando questões de equidade, de ética e de justiça social, de modo a iluminar as desigualdades.

Vista pela ótica crítica, a Internacionalização da Educação parte das teorias sociais críticas aplicadas à Educação e mostra como as desigualdades são estruturadas e reproduzidas. Para tanto, o foco está na ideologia, pois “[...] ajuda a explicar as dimensões simbólicas e representacionais da internacionalização” (Vavrus; Pekol, 2015, p. 7, tradução nossa)<sup>116</sup>. De acordo com essas estudiosas, o conceito de hegemonia cultural possibilita a compreensão de como as visões de mundo das classes sociais dominantes são naturalizadas pela sociedade, mesmo que isso contribua para a marginalização da classe trabalhadora.

Neste capítulo, abordamos o discurso como uma prática social que tem o potencial de desencadear consequências econômicas e políticas por meio das relações de poder. Portanto, a Internacionalização da Educação, considerada como uma prática, não deve ser automaticamente encarada como algo positivo e politicamente propício. Em vez disso, ela deve ser submetida a uma análise crítica para determinar se promove assimetrias ou contribui para a construção de relações globais mais justas. Dessa forma, como afirmado por Stein (2019, p. 3, tradução nossa)<sup>117</sup>, podemos “[...] identificar a continuação de padrões duradouros de produção do conhecimento, das relações de exploração e do acesso desigual aos recursos”. É essencial orientar as decisões públicas e os estudos relacionados à Internacionalização da Educação em direção ao bem público, seguindo uma abordagem liberal de formação humana, bem como promovê-la em prol da solidariedade global. Esta última busca combater a opressão e a marginalização de culturas e indivíduos (Stein, 2019).

---

<sup>116</sup> No original: “[...] which helps to explain the representational and symbolic dimensions of internationalization” (Vavrus; Pekol, 2015, p. 7).

<sup>117</sup> No original: “[...] identify the continuation of enduring patterns of Eurocentric knowledge production, exploitative relationships, and inequitable access to resources” (Stein, 2019, p. 3).

De uma perspectiva crítica, Lima e Maranhão (2009) estabelecem uma distinção entre dois tipos de Internacionalização: Ativa e Passiva. A Internacionalização Ativa é realizada por países ricos e exerce influência sobre o sistema mundial de Educação, promovendo uma internacionalização hegemônica que contribui para a criação de desequilíbrios e discrepâncias nos benefícios obtidos por países centrais e periféricos. Em contraste, a Internacionalização Passiva ocorre em países semiperiféricos e periféricos da economia mundial, com objetivo de oferecer oportunidades de experiência acadêmica e/ou profissional internacional a estudantes, professores e técnicos administrativos. Essa abordagem pretende facilitar o acesso a formações acadêmicas em grandes centros educacionais e contribuir para a modernização de certos setores das instituições educacionais.

Enquanto a Internacionalização Ativa envolve a implantação de políticas de Estado e a exportação de programas educacionais, a Internacionalização Passiva depende, em parte, dos recursos provenientes de países periféricos para financiar a Educação em países centrais. Por conseguinte, é fundamental resistir à ideia de que a Internacionalização da Educação é um efeito natural e justificável da globalização da economia mundial, pois nem sempre se baseia em processos de integração, solidariedade e sustentabilidade.

Em diversas instituições educacionais, a Internacionalização da Educação, comumente, é percebida como uma estratégia que tem possibilidade de gerar resultados positivos. Naturalizam-se sentidos e práticas que carecem de um olhar crítico por parte dos agentes envolvidos na Internacionalização da Educação, incluindo docentes, pesquisadores, gestores e técnicos administrativos. Sob essa ótica, a Internacionalização da Educação assume uma dimensão de prestação de serviços que pode ser comercializada com intuito de elevar a posição da instituição nos *rankings* internacionais de qualidade acadêmica. Isso é alcançado por meio de Mobilidade Internacional de estudantes e professores, parcerias entre pesquisadores nacionais e estrangeiros e da promoção de publicações, sobretudo em Língua Inglesa, em periódicos internacionais, entre outras medidas. A abordagem naturalizada de Internacionalização da Educação é amplamente respaldada por organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a UNESCO. No entanto, essa abordagem, com frequência, despreza discussões críticas sobre seus benefícios no contexto da democratização da Educação (Brandenburg; de Wit, 2011).

Streck e Abba (2018) abordam 3 temas prioritários que devem guiar a análise crítica da Internacionalização da Educação. O primeiro tema é a *compreensão da internacionalização*, que parte da dimensão ético-política para problematizar o fato de que existem formas desejáveis

e não desejáveis de Internacionalização da Educação, dependendo das características de cada contexto. Portanto, é essencial questionar o propósito da Internacionalização da Educação, o tipo desejado e os parceiros envolvidos e pretendidos. Isso busca evitar a simples imitação de modelos pré-estabelecidos de orientação estritamente mercadológica. O segundo tema, a *criação de “moedas de troca”*, problematiza a visão de que a Internacionalização da Educação é neutra e não envolve a prática de negociações. Nessa direção, é importante refletir sobre a perspectiva de desenvolvimento desigual sustentada pela busca de pesquisadores latino-americanos por conhecimento e tecnologias especializadas em países do Norte Global, sem compreenderem essa atividade como um movimento de duas vias. Por fim, o terceiro tema, *capacitação para a interculturalidade*, aborda a necessidade de se considerar outras possibilidades de Internacionalização da Educação, para além da Mobilidade Internacional, que beneficia apenas a elite acadêmica, cultural, econômica e política que possui recursos suficientes para se movimentar. Uma vez que o desafio é incluir vivências interculturais nos processos educacionais, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) se apresentam como uma possibilidade bastante viável, especialmente na perspectiva da Internacionalização em Casa.

#### 4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 4

Conforme já visto neste capítulo, “*Internacionalização*” não é um termo novo, porquanto já vinha sendo usado há décadas nas relações governamentais e nas Ciências Políticas. Todavia, a partir da década de 1980, a Internacionalização passou a fazer parte da pauta educacional. Desse modo, as instituições educacionais, primeiramente as Universidades e posteriormente os Institutos Federais, incluíram a Internacionalização da Educação em seus processos.

Neste estudo, a fim de compreender o que significa a Internacionalização da Educação, foi necessário correlacioná-la à globalização, um termo que se popularizou no final do século XX e que se associa à ideia de modernidade e de desenvolvimento tecnológico. Pelo fato de a globalização representar o ápice da internacionalização do capitalismo, é preciso olhar para ela com consciência crítica desde as bases da sociedade. Considerando que a Internacionalização da Educação não é apenas um produto da globalização, mas também uma resposta a ela, cabe tensionar modelos estrangeiros de Internacionalização da Educação que buscam alimentar os *rankings* educacionais, que homogeneízam as diferenças culturais e linguísticas dos indivíduos e que apoiam o livre comércio e o domínio da cultura anglófona no mundo.

Estabelecida a relação entre globalização e Internacionalização, apresentamos algumas pesquisas brasileiras no campo dos Estudos Linguísticos que abordam a Internacionalização da Educação. Percebeu-se que, nessas pesquisas, a Internacionalização da Educação recebe rótulos como prática agonística, prática local e prática translíngue, consolidando os eixos de Educação Linguística no contexto de Internacionalização da Educação, as Políticas Linguísticas para a Internacionalização da Educação e as Políticas Públicas e Internacionais de Desenvolvimento da Internacionalização da Educação. Com base nessa discussão inicial, notamos uma demanda por pesquisas que abordem a Internacionalização da Educação de uma perspectiva crítica, no sentido de dar voz aos atores institucionais e, até mesmo, de realizar alguma intervenção, a fim de iniciar movimentos de agência nos interessados.

A interculturalidade é outro construto que está conectado à Internacionalização da Educação. As experiências interculturais, que possibilitam aos indivíduos conviver com as diferenças e as ideias dissidentes, podem ser empreendidas por meio da Mobilidade Internacional. Contudo, é importante refletir que, para um indivíduo desenvolver competências interculturais, há outras estratégias que podem ser implementadas situacionalmente no currículo escolar. Nesse sentido, torna-se possível conceber a interculturalidade pela ótica crítica de um modo mais aprofundado que supera a celebração ingênua do contato entre povos e culturas diferentes.

Diversas são as razões que impulsionam a implementação da Internacionalização da Educação pelas instituições educacionais, e esses motivos variam de acordo com os interesses específicos de cada país, região, setor, local e atores institucionais. As razões podem ser sistematizadas em 4 categorias distintas, a saber: econômica, política, sociocultural e educacional. Todavia, é importante notar que essas categorias não podem ser, rigidamente, distribuídas nos grupos já existentes, haja vista se renovam ao longo do tempo. Nos documentos oficiais das instituições educacionais, é possível observar que os motivos econômicos, sociais e educacionais são, de modo geral, apresentados como justificativas para o investimento na Internacionalização da Educação.

As estratégias de Internacionalização da Educação desempenham um papel fundamental na viabilização do planejamento da pauta internacional; por isso, devem ser incorporadas na missão e na Política de Internacionalização da Instituição Educacional. Inicialmente, essas estratégias se dividem em dois tipos: (i) programáticas, que englobam programas acadêmicos, pesquisa, colaboração acadêmica, atividades nacionais, internacionais e extracurriculares; (ii) organizacionais, que abrangem governança, operações, serviços e recursos humanos. Na contemporaneidade, devido à expansão da Internacionalização da Educação para incluir os

níveis nacional e setorial, tornou-se relevante introduzir os termos “*políticas*” e “*programas*” para refletir essa abrangência mais ampla.

Na Internacionalização da Educação, há dois fluxos, o primeiro – Internacionalização em Casa – ocorre localmente no *campus* de uma instituição educacional. Já o segundo – Internacionalização Transfronteiriça – foca na educação realizada no exterior. A Internacionalização em Casa pode garantir o acesso (presencial ou a distância) de estudantes, docentes e técnicos administrativos, a oportunidade de desenvolver habilidades interculturais, sem precisarem se deslocar, fisicamente, para o exterior. Nesse propósito, emerge a Internacionalização do Currículo, que incorpora dimensões internacionais, interculturais e/ou globais nos conteúdos elencados no currículo. A Mobilidade Internacional, que apresenta o maior crescimento no âmbito da Internacionalização da Educação, consiste no cruzamento de fronteiras nacionais por parte de pessoas, programas, provedores, projetos e políticas. Devido aos desafios do mundo contemporâneo, a Mobilidade Internacional tem passado por mudanças em suas configurações. Assim sendo, a tendência é que os países em desenvolvimento fortaleçam seus programas educacionais por meio da mobilidade de curto prazo e da disponibilização de disciplinas e programas aos estudantes em seus próprios países. Além disso, foi possível refletir que, além de investir na Mobilidade Internacional dos estudantes, as instituições precisam proporcionar atividades de Mobilidade Internacional aos professores como estratégia de internacionalização de sua formação. Conforme exposto neste capítulo, a Internacionalização da Formação de Professores traz benefícios não apenas para a identidade do professor, mas também para a escola, os estudantes e as práticas escolares, uma vez que suas escolhas pedagógicas serão influenciadas por uma formação intercultural.

Assim, diante dos desafios que emergem da realidade de instituições educacionais situadas no Sul Global, as quais enfrentam diversas contingências de cunho econômico geradoras de assimetrias sociais, é urgente lançar um olhar crítico para o processo de Internacionalização da Educação nesse cenário. Isso significa conceber estratégias e instrumentos inovadores de Internacionalização da Educação que tencionem as hegemonias vigentes e ofereçam oportunidades justas e inclusivas a todas as pessoas que desejarem se engajar na Internacionalização da Educação. Desse modo, será importante desenhar novos programas e políticas voltados, especificamente, à cooperação regional, por exemplo, com países da América Latina e da África, bem como propor e implementar iniciativas internacionais no contexto local, o que reduz custos e pode atender a um número mais significativo de atores institucionais.



## **5 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

*No processo de internacionalização da educação, a formação do professor desempenha um papel importante, tanto que vários organismos multilaterais têm elaborado documentos com recomendações aos países em desenvolvimento, propondo diretrizes políticas sobre como melhor formar o docente (Maués; Bastos, 2016, p. 705).*

Embora os organismos multilaterais ditem os rumos das Políticas de Internacionalização da Educação em todo o mundo, os professores também desempenham um papel crucial nesse processo. Esse papel refere-se à construção colaborativa de propostas inovadoras e contextualizadas, envolvendo colegas, gestores educacionais e estudantes, que atendam às especificidades da comunidade acadêmica e escolar. Isso projeta os professores como elaboradores e propositores de ações de Internacionalização da Educação (McTaggart; Curró, 2009). Dessa forma, os professores necessitam de uma formação internacionalizada que lhes forneça subsídios para desenvolver competências voltadas para uma pedagogia da internacionalização (Morosini, 2022).

Nesta investigação, descobrimos que as Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores incluem a disponibilização de programas internacionais de capacitação. Especificamente, no que diz respeito à Formação Continuada Internacional de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, o governo brasileiro implementou o Programa SETEC-CAPES/NOVA, ao qual fiz referência na Apresentação desta Tese.

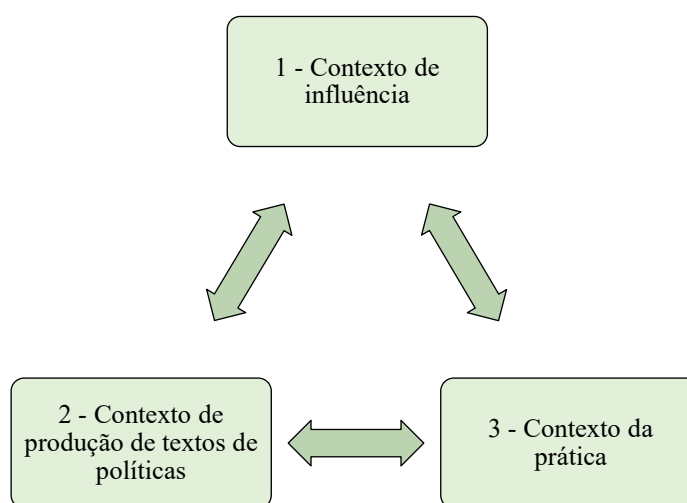
Diante disso, fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas, discuto a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, utilizando os documentos (selecionados por meio de PD) pertinentes ao contexto de influência, produção de textos e prática do Programa SETEC-CAPES/NOVA, bem como utilizando alguns relatos provenientes das SRCs e das SRIs. Ao debater os contextos de influência e de produção de textos, focalizo a Internacionalização das Políticas Educacionais, a Formação Internacional de Professores, a Cooperação Bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos, a Internacionalização da Rede Federal de EPT, e analiso o Edital do referido Programa. Em seguida, examino o contexto da prática, destacando experiências contextuais, cognitivas e de mudança. Finalizo com algumas considerações sobre este capítulo.

## 5.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

O sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 2017) elaboraram a Abordagem do Ciclo de Políticas a fim de poder aplicá-la à análise da trajetória de políticas sociais e educacionais em diferentes países. No Brasil, a pesquisa em Políticas Educacionais ainda é recente; por isso, encontra-se em fase de conquistar a consolidação dos seus referenciais analíticos (Mainardes, 2006). A Abordagem do Ciclo de Políticas, que se orienta pela perspectiva pós-estruturalista, pode ser aplicada à análise crítica das políticas e programas educacionais brasileiros, considerando toda a sua trajetória, que se organiza em formulação inicial, implementação no contexto da prática e efeitos (Mainardes, 2006). A abordagem em questão “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 49). Ressalta-se que a Abordagem do Ciclo de Políticas se constitui referencial teórico de análise, o qual é flexível e dinâmico.

O Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (2017) apresenta 3 contextos, a saber: (i) *contexto de influência*; (ii) *contexto de produção de textos de políticas*; e (iii) *contexto da prática*, cada qual possuindo arenas de ação públicas e privadas, os quais se encontram inter-relacionados. Observemos, a seguir, a Figura 16 com a representação do processo de políticas.

Figura 16 – Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe, Ball e Gold (2017)

O primeiro contexto é o *contexto de influência*, no qual toda Política Pública, normalmente, inicia-se. Nele, constroem-se os discursos políticos, sendo o espaço em que os grupos de interesse lutam para conseguir influenciar as tomadas de decisão referentes aos propósitos do que se entende por Educação. Há, nesse contexto, arenas privadas de influência que se baseiam em redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, de governos e do processo legislativo. No contexto de influência, também se estabelecem conceitos políticos (*forças de mercado, currículo nacional, devolução orçamentária*, entre outros), adquirem-se moeda e credibilidade e, ainda, são fornecidos discurso e léxico para a iniciação de políticas. Eventualmente, a formação discursiva que se constrói no contexto de influência é apoiada ou desafiada por reivindicações provenientes de arenas públicas mais amplas, tais como os meios de comunicação de massa, e de outras arenas públicas mais formais, tais como comitês, órgãos nacionais, grupos representativos, os quais se constituem locais em que influências são articuladas (Bowe; Ball; Gold, 2017). Entre as estratégias que podem ser aplicadas para se investigar o contexto de influência, Mainardes (2006, p. 59) considera: “[...] pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)”.

O contexto de influência apresenta uma relação simbiótica com o segundo contexto, ou seja, o *contexto de produção de textos de políticas*, em que os textos de política se articulam com a linguagem do bem público em geral. Nesse contexto, os textos de política representam a política e assumem formas diversas: textos legais/oficiais e documentos de políticas, comentários formais e informais que conferem sentidos aos textos oficiais, discursos públicos de políticos e funcionários públicos de destaque, vídeos e outros meios populares de representação. “A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (Mainardes, 2006, p. 59).

É importante observar que os textos de políticas não são coerentes e claros, gerando preocupação quanto à falta de compreensão pelo fato de serem escritos em relação a idealizações do mundo real e não cobrirem todas as eventualidades. As políticas não terminam em sua fase legislativa, mas evoluem por meio dos textos que as representam. Em vista disso, torna-se necessário que elas sejam lidas a partir do tempo e do local em que foram elaboradas, isto é, lidas de maneira contraposta, a partir de processos e análise que tomem como relevante, por exemplo, a intertextualidade. Cabe ressaltar que os textos, por si só, são o resultado de embates que acontecem a portas fechadas entre grupos de atores, que, posicionados em

diferentes locais de produção de textos, disputam o controle pelo significado da política mediante sua representação (Bowe; Ball; Gold, 2017).

Mainardes (2006) afirma que os funcionários de instituições educacionais não são completamente excluídos da formulação e da implementação de políticas. Com intuito de distinguir em que medida esses profissionais são envolvidos nas políticas, Bowe, Ball e Gold (2017) usam 2 estilos de textos *readerly* e *writerly*, os quais foram concebidos por Roland Barthes. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 50):

Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de ‘consumidor inerte’ [...]. Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto.

Por conseguinte, ao analisar a Chamada Pública<sup>118</sup> do Programa SETEC-CAPES/NOVA, é possível observar o uso de verbos que podem indicar aspectos de modalização linguística, os quais marcam índices de prescrição ou de colaboração.

O *contexto da prática* se configura uma arena à qual a política se refere. Trata-se de uma arena em que a política não é simplesmente implementada, mas em que é interpretada e recriada. “Em resumo, todos os aspectos de um programa podem ser *contestados* por pessoas envolvidas nele, além disso, um programa é formado e reformado ao longo de sua existência mediante um processo de contestação” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 22, tradução nossa, grifo dos autores)<sup>119</sup>. Ao se encontrarem diante de um texto de política, os funcionários de uma instituição escolar o abordam, ativamente, a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos. Portanto, as políticas serão interpretadas de modo distintos, tendo em vista que esses aspectos contribuirão para que qualquer arena seja diferente.

Os autores de políticas não possuem controle sobre os significados de seus textos, o que implica rejeição, má compreensão deliberada ou interesse superficial por parte dos leitores. Pelo fato de se relacionar a interesses diferentes, as interpretações dos textos estarão em disputa, de forma que uma interpretação será predominante sobre outras. É importante ter bastante clara a ideia de que os processos de contestação são usuais e que é por meio deles que as ideias se

<sup>118</sup> Uma Chamada Pública constitui “[...] um tipo de publicação com ampla divulgação por meio de um edital que assegura a publicidade dos atos da administração pública” (Cavalcante, 2019, p. 338). Desse modo, nesta Tese, utilizo os termos “Chamada Pública e Edital” como sinônimos.

<sup>119</sup> No original: “In short, all aspects of a program may be contested by those involved in a program, moreover, a program is formed and reformed throughout its life through a process of contestation” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 22, grifo dos autores).

desenvolvem e são testadas. Considerando o complexo processo de elaboração e reelaboração das políticas, não é possível prever o efeito que elas terão a partir das interpretações de seus textos. Cabe ressaltar, todavia, que “[o]s profissionais que atuam em instituições educacionais serão influenciados pelo contexto discursivo em que as políticas emergem” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 23, tradução nossa)<sup>120</sup>, e que “[...] os significados dos textos raramente são claros” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 23, tradução nossa)<sup>121</sup>.

Nesta Tese, a aplicação dos contextos de influência, de produção de textos e da prática fornecem insumos para respondermos à primeira pergunta da presente pesquisa. Acrescento que, devido à inter-relação entre os diversos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, foi necessário aplicar estratégias de análise específicas de determinado contexto — como a pesquisa bibliográfica recomendada para a análise do contexto de influências — a outros contextos, a fim de fornecer elementos de contextualização para algum texto de política.

Nas próximas subseções, analiso os contextos de influência, de produção de textos e da prática da política do Programa SETEC-CAPES/NOVA. Esse Programa, que atualmente se encontra encerrado, conforme se observa na página oficial da CAPES<sup>122</sup>, foi elaborado e implementado visando, exclusivamente, aos professores de Língua Inglesa em efetivo exercício nas salas de aula das Instituições que compõem a Rede Federal de EPT. Pelo fato de a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras ser uma Política Pública assegurada pelo PNE (Brasil, 2014a), atualmente, os professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT podem se engajar em Formação Continuada Internacional pelo *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos* (PDPI)<sup>123</sup>, que é resultante de uma parceria entre a CAPES e a Comissão *Fulbright*<sup>124</sup> Brasil. De acordo com o seu Edital mais recente, lançado em 2023, o PDPI visa, entre outros

<sup>120</sup> No original: “Practitioners will be influenced by the discursive context within which policies emerge” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 23).

<sup>121</sup> No original: “[...] the meanings of texts are rarely unequivocal” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 23).

<sup>122</sup> A CAPES já realizou programas multinacionais e programas específicos para países como Alemanha, Argentina, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Haiti, Holanda, Itália, México, Portugal, Reino Unido, Timor Leste e Uruguai (Brasil, 2023).

<sup>123</sup> Conforme consta no sítio eletrônico da CAPES (Brasil, 2024), o PDPI, que teve seu primeiro Edital publicado em 2010, visa a ofertar capacitação a professores de Língua Inglesa em efetivo exercício nas salas de aula da Educação Básica das escolas públicas brasileiras. Até o ano de 2017, o Edital apenas exigia que o professor interessado deveria estar atuando em escola pública, independentemente de sua instituição de origem pertencer às esferas municipal, estadual, distrital ou federal. Contudo, o Edital de 2019 passou a especificar que o programa era voltado aos professores de Língua Inglesa atuantes em escolas públicas estaduais, municipais e distritais, o que excluía, portanto, os professores da esfera federal, à qual pertencem as Instituições da Rede Federal de EPT. No último Edital, publicado em novembro de 2023, os professores de Língua Inglesa da Rede Pública Federal voltaram a ser contemplados.

<sup>124</sup> Caso o leitor se interesse por obter mais informações concernentes à Comissão *Fulbright* Brasil, cabe consultar o sítio eletrônico: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

objetivos, a oferecer formação linguística e didática aos professores que atuam em Instituições Públicas das Esferas Estadual, Municipal, Distrital e Federal.

A decisão de analisar a política de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa promovida pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA foi motivada pela minha participação em sua primeira edição, ocorrida no ano de 2016, como mencionado nas Considerações Iniciais desta Tese. Além disso, a ausência de pesquisas de Mestrado e Doutorado que tenham investigado esse Programa também foi um fator determinante, conforme constatado por meio de consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

## 5.2 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO PROGRAMA SETEC-CAPES/NOVA

Nesta seção, optei por discutir, conjuntamente, os contextos de influência e de produção de textos pelo fato de compreender, conforme os postulados de Mainardes (2006), que eles se encontram inter-relacionados. A problematização de cada um desses contextos, separadamente, tornou-se, de fato, impossível, pois observei que os textos se materializam a partir das influências exercidas pela esfera transnacional (organismos multilaterais) sobre os Estados Nacionais (sobretudo os países do Sul Global), os quais impactam na esfera institucional (as instituições educacionais que compõem a Rede Federal de EPT, por exemplo). Essas esferas se afunilam a tal ponto que as influências transnacionais são percebidas nos conteúdos curriculares e até mesmo nas práticas de professores e gestores.

Desse modo, organizei esta seção da seguinte maneira: primeiramente, discuto o Processo de Internacionalização das Políticas Educacionais proposto por organismos multilaterais e apresento as orientações desses organismos e do governo brasileiro quanto à Internacionalização da Formação de Professores. Em seguida, abordo a cooperação bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos no campo educacional, prossigo esclarecendo como a Rede Federal de EPT se internacionalizou, o que significou a necessidade de se elaborar textos institucionais de políticas para a Internacionalização da Educação e, por fim, analiso o Edital do Programa SETEC-CAPES/NOVA de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, tecendo algumas reflexões críticas sobre o repertório textual, o discurso institucional e a concepção de Formação Continuada e de Língua Inglesa presentes no documento.

### 5.2.1 A Internacionalização das Políticas Educacionais

Antes de tratar da influência do cenário internacional nas Políticas Educacionais Nacionais, é fundamental compreender o que são *Políticas Educacionais* (Akkari, 2011). De acordo com Haddad (1995, p. 18 *apud* Akkari, 2011, p. 11), as políticas educacionais compreendem “Uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões”.

As Políticas Educacionais abrangem 4 principais componentes: (i) *legislação*; (ii) *financiamento*; (iii) *controle da execução*; e (iv) *relações com a economia e a sociedade civil*, podendo ser abordadas a partir de seus níveis de ação e de complexidade a depender dos interesses dos políticos da situação. Desse modo, pode-se distinguir as Políticas Educacionais a partir dos seguintes níveis: (i) *estratégico* – “Como oferecer uma Educação Básica a um custo razoável, a fim de responder aos objetivos da equidade e eficiência?”; (ii) *sobre multiprogramas* – “Os recursos devem ser alocados para alfabetização, o Ensino Fundamental ou para a Universidade?”; (iii) *sobre um programa* – “Como devemos projetar os centros de formação profissional e distribuí-los no país?”; e (iv) *sobre uma questão específica* – “Qual formação é apropriada para a atuação em classes multisseriadas?” (Haddad, 1995 *apud* Akkari, 2011, p. 12).

As Políticas Educacionais são “[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (Akkari, 2011, p. 12). Nesse sentido, as Políticas Educacionais pretendem garantir uma convergência entre as demandas da sociedade no âmbito educacional e os serviços que os sistemas educacionais oferecem. A adequação entre os elementos que compõem as Políticas Educacionais e as necessidades socioculturais de um país é garantida pela aplicação de regras ao sistema educacional, pelo estímulo a inovações educacionais e pela segurança da gestão administrativa e financeira desse sistema (Akkari, 2011).

O processo de formulação de Políticas Educacionais no âmbito nacional recebe influências globais e internacionais, que são difundidas de duas maneiras. A primeira, que é direta, consiste na circulação internacional de concepções, no empréstimo de políticas e na comercialização de ideias por grupos e indivíduos no mercado político e acadêmico. A segunda se trata das “soluções” oferecidas por agências multilaterais como o BM, cuja instância ideológica visa a promover um sistema-mundo integrado economicamente com as linhas mercadológicas. Junto com o BM, a OCDE, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional

(FMI) também influenciam a elaboração de políticas nacionais (Mainardes, 2006). Vale lembrar que “[i]ndependente do país considerado, as políticas nacionais de Educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais” (Akkari, 2011, p. 17).

Entre as agências internacionais mencionadas, a OCDE, na última década, tem desempenhado um papel altamente relevante e de autoridade no campo da governança educacional no mundo, de modo que são gerados dados quantitativos a serem abordados comparativamente. Entre as iniciativas de geração de dados, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>125</sup>, que se consolidou ao redor do mundo pelo fato de dispor de mecanismos que viabilizam a mensuração de processos educacionais complexos, tais como ensino e aprendizagem, mediante indicadores numéricos concretos e comparações resultantes de quantificações (Parcerisa; Fontdevila; Verger, 2021). Assim, apesar de as evidências sobre a influência do PISA permanecerem fragmentárias e privilegiarem casos específicos de alguns países, é possível afirmar que essa influência é crescente e afeta diferentes estágios do ciclo de políticas. Isto é, o PISA molda e influencia o processo de construção de Políticas Educacionais em nível doméstico (nacional) por meio de transferência de responsabilidades e políticas de avaliação (Parcerisa; Fontdevila; Verger, 2021).

Em termos mais diretos, Parcerisa, Fontdevila e Verger (2021) esclarecem que há 2 mecanismos advindos do PISA que influenciam as políticas, quais sejam: (1) a dinâmica competitiva, que “escandaliza” os países via comparação; e (2) a dinâmica de aprendizagem e emulação, que informa ao mundo o que funciona na Educação. Na dinâmica competitiva, os resultados do PISA são apresentados em forma de *rankings* e tabelas, que trazem à tona a reputação econômica dos países, além de contribuir para a emergência de uma competição pela manutenção ou conquista de determinada posição na classificação. Portanto, o impacto do PISA pode ser explicado pela dinâmica de competição que ele provoca e, conseqüentemente, pelos debates sobre a necessidade de se realizar reformas educacionais que culminem na melhoria da qualidade do ensino oferecido pelos países avaliados abaixo da média indicada pelos *rankings*. Em se tratando da dinâmica de aprendizagem e emulação, os resultados da avaliação do PISA são traduzidos em lições de política e recomendações, que se materializam em diversos produtos a serem disseminados como modelos de aprendizagem oriundos de países cujos índices educacionais servem de referência e devem ser seguidos. Não obstante a contribuição do PISA na defesa por reformas educacionais, é importante ressaltar, conforme Parcerisa,

---

<sup>125</sup> Em 2000, ocorreu a primeira edição do PISA, o que tem se repetido a cada 3 anos com um aumento significativo no número de países participantes. A título de informação, no ano de 2018, 80 países participaram.



Fontdevila e Verger (2021), que seja mais provável que o seu conteúdo seja moldado por outras unidades e equipes da OCDE.

No contexto doméstico brasileiro, emergiram políticas educacionais que evidenciam um conjunto de termos relacionados “[...] à internacionalização, globalização, economia do saber, entre outros, fazendo referência às tendências socioglobais da atualidade” (Cavalcante, 2019, p. 325). Desse modo, notam-se documentos oficiais elaborados pelo Estado e publicações de organismos multilaterais que têm abordado a Educação, a atuação de professores e estudantes, a cultura e o conhecimento como instrumentos-chave na busca de soluções para questões do desenvolvimento econômico global (Cavalcante, 2019).

Ao observar o excerto a seguir, retirado da *Declaração Mundial de Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ação* (UNESCO, 1998), é possível notar as definições concernentes aos elementos, ações e atividade, que, conforme os acordos estabelecidos entre os países-membros dos organismos multilaterais, podem garantir qualidade à Educação contemporânea. A dimensão internacional, por vias da Mobilidade Internacional de estudantes e professores, da cooperação entre instituições educacionais e seus países, do investimento em projetos de pesquisa internacionais e do investimento em Formação Continuada de pessoal, fica evidente no documento, mostrando um comprometimento com o fornecimento de profissionais possuidores de competências interculturais necessárias ao mercado de trabalho e econômico global. Segundo a UNESCO (1998, p. 26, tradução nossa, grifo nosso)<sup>126</sup>:

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua *dimensão internacional*: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, *mobilidade de professores e estudantes*, e *projetos de pesquisa internacionais*, levando-se sempre em conta os valores e as situações nacionais. Para atingir e manter a *qualidade nacional, regional ou internacional*, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a *seleção cuidadosa e a capacitação contínua de pessoal* em particular através da promoção de programas apropriados para o desenvolvimento de pessoal acadêmico, incluindo metodologias de ensino e aprendizagem, e mediante a *mobilidade entre países*, instituições de ensino superior, as instituições de ensino superior e o mundo do trabalho, *assim como a mobilidade entre estudantes de cada país e de distintos países*.

---

<sup>126</sup> No original: “Quality also requires that higher education should be characterized by its international dimension: exchange of knowledge, interactive networking, mobility of teachers and students, and international research projects, while taking into account the national cultural values and circumstances. To attain and sustain national, regional or international quality, certain components are particularly relevant, notably careful selection of staff and continuous staff development, in particular through the promotion of appropriate programmes for academic staff development, including teaching/learning methodology and mobility between countries, between higher education institutions, and between higher education institutions and the world of work, as well as student mobility within and between countries” (UNESCO, 1998, p. 26).

Por sua vez, o documento da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior* (UNESCO, 2009), cujo tema é *As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*, trata, no artigo segundo, da responsabilização das Instituições de Ensino Superior no sentido de produzir os conhecimentos exigidos pela sociedade globalizada, que enfrenta problemas de interesse mundial. Vejamos o excerto a seguir:

Diante da complexidade dos desafios globais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de fazer avançar a nossa compreensão de questões multifacetadas, que envolvem dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais, e a nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior deverá liderar a sociedade na geração de conhecimento global para enfrentar os desafios mundiais, nomeadamente a segurança alimentar, as alterações climáticas, a gestão da água, o diálogo intercultural, as energias renováveis e a saúde pública (UNESCO, 2009, p. 48, tradução nossa)<sup>127</sup>.

Embora os documentos assinados entre os países membros da UNESCO “[...] assegurem a independência, integridade e diversidade cultural dos sistemas educacionais de cada país, na realidade influenciam, fortemente a (re)orientação das bases legais e as diretrizes para a educação dos países membros” (Cavalcante, 2019, p. 327-328). Ao abordar questões do âmbito educacional, o discurso dos organismos multilaterais é elaborado para aparentar que os países-membros não são obrigados a se submeter as suas agendas. Contudo, mediante sugestões e decisões tomadas em eventos internacionais sobre Educação, os organismos multilaterais passam a exercer, de fato, uma influência sobre os discursos dos documentos oficiais das políticas para o Ensino Superior de países do Sul Global (Cavalcante, 2019).

Com intuito de aprofundarmos a compreensão acerca da influência dos organismos multilaterais, vale abordar, nesta subseção, a análise contextualizada que Akkari (2011) realizou sobre a Internacionalização das Políticas Educacionais Nacionais na América Latina e no Brasil. Nesse contexto, há sistemas educacionais emergentes, cujas taxas de escolarização são altas, o que favorece o crescimento do setor privado. Por outro lado, uma parte bastante significativa da sociedade se vê diante de serviços educacionais destituídos de uma qualidade satisfatória.

Segundo Akkari (2011), as organizações internacionais têm se constituído um novo ator das Políticas Educacionais. Entre essas organizações, a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas

---

<sup>127</sup> No original: “Faced with the complexity of current and future global challenges, higher education has the social responsibility to advance our understanding of multifaceted issues, which involve social, economic, scientific and cultural dimensions, and our ability to respond to them. It should lead society in generating global knowledge to address global challenges, inter alia food security, climate change, water management, intercultural dialogue, renewable energy and public health” (UNESCO, 2009, p. 48).

para a Infância (UNICEF) são especializadas em Educação, mas há outras como o BM, a OMC e a OCDE, que, de alguma forma, influenciam, significativamente, as pautas educacionais ao redor do mundo. Todavia, cabe salientar que essa influência (que se manifesta na concepção, na avaliação e no financiamento das políticas educacionais) ocorre de maneira distinta, a depender do pertencimento de determinado país ao grupo dos países desenvolvidos ou ao grupo dos países emergentes.

É importante esclarecer que o financiamento oferecido pelos países desenvolvidos aos países emergentes, em decorrência de acordos de cooperação internacional assinados com a mediação de organismos multilaterais, apresenta consequências políticas, como, por exemplo, a pressão para que as orientações presentes nos documentos elaborados por esses organismos sejam acatadas. A esse respeito, Akkari (2011, p. 30) afirma que “[a] concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesses, muitas vezes de ordem econômica, política ou histórica (legado colonial)”. Esse pesquisador acrescenta, ainda, que “[a]s relações estabelecidas dentro da cooperação internacional para o desenvolvimento não têm sido muito cooperativas, mas sobretudo assimétricas e algumas vezes com traços neocolonialistas” (Akkari, 2011, p. 33). Vale enfatizar que, uma vez consciente acerca da herança colonial que se manifesta no discurso dos textos das Políticas Educacionais, no âmbito da Internacionalização da Educação, o professor de línguas pode “agir nas brechas”, ou seja, pode criar momentos oportunos para problematizar e superar a mera constatação dos fatos e das imposições do currículo escolar (Duboc, 2017).

Assim sendo, em face das assimetrias que podem se manifestar nas atividades de Internacionalização da Educação desenvolvidas por instituições educacionais no Brasil, os professores podem se constituir atores-chave na promoção de uma outra Internacionalização da Educação que seja mais solidária, inclusiva e comprometida com ações pautadas nas questões de diferença. Para tanto, torna-se necessário investir em Programas de Internacionalização da Formação Inicial e da Formação Continuada não somente dos professores, mas também dos gestores e de outros profissionais da Educação que atuam na Universidade e na escola. A fim de promover esse debate, é mister abordar, na próxima subseção, algumas considerações sobre as orientações e perspectivas de Internacionalização da Formação de Professores encontradas em documentos elaborados por organismos multilaterais e pelo governo brasileiro.

### 5.2.2 A Internacionalização da Formação de Professores

Conforme já abordado nesta pesquisa, os sistemas educacionais mundiais estão sob influência das decisões dos organismos multilaterais, tais como BM, UNESCO e OCDE, que defendem, entre outras pautas, a necessidade de os jovens aprenderem a conviver e a trabalhar em um mundo globalizado e complexo, pois eles constituem-se seres humanos, sociais e econômicos (Koh *et al.*, 2022). Contudo, em decorrência dos incidentes<sup>128</sup> violentos relacionados a questões de raça, classe social, nacionalidade, império e religião, que têm eclodido com a pandemia da COVID-19, outras proposições de ideais pedagógicos tornam-se fundamentais para a Educação mundial, como a convivência com a diferença, a construção de uma Educação multicultural e diversa, a aprendizagem cosmopolita, o convívio intercultural e a internacionalização ética (Koh *et al.*, 2022).

Nesse cenário de “feridas abertas” pela pandemia, o campo da Internacionalização da Formação de Professores é desafiado a preparar os docentes a se comprometerem a “[...] ensinar e cultivar virtudes cosmopolitas, interculturalidade, tolerância da diferença e da diversidade nas escolas e nas salas de aula” (Koh *et al.*, 2022, p. 2, tradução nossa)<sup>129</sup>. Portanto, diante das múltiplas crises que a sociedade tem enfrentado, não se pode perder de vista que, no Brasil, a Internacionalização na Educação Básica tem demandado que a Internacionalização da Formação Inicial e da Formação Continuada dos Professores seja implementada concomitantemente. Isso ocorre porque o professor é visto como um dos atores-chave na garantia de uma Educação de qualidade a todos (Brasil, no prelo).

O termo *Internacionalização da Formação de Professores*, segundo Pacheco *et al.* (2022), é uma subárea relativamente nova da Formação de Professores e não apresenta uma definição pronta. Koh *et al.* (2022) acrescentam que se trata de um domínio educacional que chegou mais tarde ao movimento de Internacionalização da Educação. Não obstante essas constatações, considero que a Internacionalização da Formação de Professores se constitui um conjunto sistematizado de conhecimentos que podem ser construídos colaborativamente tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada, em contexto internacional (Mobilidade Internacional) ou doméstico (Internacionalização em Casa), visando a promover, por meio de experiências culturais e linguísticas, uma identidade docente globalmente engajada. Desse

---

<sup>128</sup> Entre os incidentes, é possível mencionar o racismo e a violência contra pessoas de aparência asiática, o assassinato do americano George Floyd, o conflito israelense-palestino e a Guerra na Ucrânia (Koh *et al.*, 2022).

<sup>129</sup> No original: “[...] to teach and cultivate cosmopolitan virtues, interculturalism, tolerance of difference and diversity in schools and classrooms” (Koh *et al.*, 2022, p. 2).

modo, o professor internacionalizado transita entre o local e o global; por isso, consegue explicar e se envolver com fluxos amplos do conhecimento, bem como se relacionar com a diversidade nacional e transnacional, atualmente bastante naturalizada (Koh *et al.*, 2022). Mas por que Internacionalizar a Formação de Professores? Conforme Pacheco *et al.* (2022), a Internacionalização da Formação de Professores se justifica pelo fato de que: (i) as competências dos professores são aprimoradas, permitindo mais oportunidades de atuação profissional; (ii) as trocas culturais e o reconhecimento da diversidade proporcionados pela Internacionalização da Formação de Professores tornam os professores bem preparados para lidar com contextos de ensino cada vez mais diversos e multiculturais; e (iii) a Internacionalização da Educação se beneficia da Internacionalização da Formação de Professores.

Após essa apresentação sobre a Internacionalização da Formação de Professores, passo a discutir, criticamente, as orientações sobre o tema encontradas nos seguintes documentos: *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (ECG) (UNESCO, 2015a); *Educação 2023: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação* (MARCOEDU) (UNESCO, 2015b); *Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem* (EDS) (UNESCO, 2017); *Plano de Ação (2018-2028): III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe* (PANCREs) (IESALC<sup>130</sup>, 2018b); *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* (PNIEBs) (Brasil, no prelo)<sup>131</sup>.

A ECG (UNESCO, 2015a), cujos objetivos são ampliar a compreensão sobre a Educação para Cidadania Global e seus impactos na prática educacional, bem como fornecer diretrizes sobre como implementá-la, reserva uma seção para tratar, especificamente, da Internacionalização da Formação de Professores. O texto inicia-se com a declaração de que a capacitação de professores para atuarem na promoção da ECG pode assumir diversas estratégias, tais como cursos à distância elaborados mediante colaboração de Programas Educacionais, consultorias oferecidas por países pertencentes a grupos regionais e “[...] programas internacionais de intercâmbio de professores [...]” (UNESCO, 2015a, p. 32). Um exemplo referente a essa terceira estratégia consiste em um Programa de Mobilidade Internacional Física criado pela Coreia do Sul com a pretensão de “[...] expor educadores a outros países, culturas e sociedades, [...] a novos métodos e competências pedagógicas [...]”,

<sup>130</sup> Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

<sup>131</sup> O documento PNIEBs foi lançado em Cerimônia Oficial realizada no dia 13 de dezembro de 2022, no canal do MEC, no **YouTube** (MEC, 2022).

objetivando aumentar seus conhecimentos “[...] sobre questões e tendências globais, além de melhorar habilidades interpessoais/comunicação e [...] pedagógicas” (UNESCO, 2015a, p. 32). O programa em questão prevê, além das atividades escolares e de ensino a serem realizadas no país de destino, orientações anteriores à partida dos participantes e uma apresentação para professores, escolas e gestores educacionais após o retorno da experiência.

Com o propósito de estabelecer uma nova visão de Educação para o mundo, que seja mais inclusiva, equitativa, de qualidade e para todos, o MARCOEDU (UNESCO, 2015b) contempla a Internacionalização da Formação de Professores, em sua meta 4, como um indicador de qualidade na Educação. Desse modo, estabelece “[...] aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento [...]” (Brasil, 2015b, p. 24).

O documento EDS (UNESCO, 2017), ao abordar a integração da EDS, destaca a necessidade de debates internacionais sobre o tema e a diversidade cultural, ressaltando que a Internacionalização deve ser uma dimensão integrante da Formação de Professores. Além disso, sugere que o investimento em Programas de Internacionalização da Formação de Professores pode facilitar as experiências práticas dos estudantes e, conseqüentemente, proporcionar-lhes oportunidades de estudos no exterior.

Partindo-se do entendimento de que a garantia de uma Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade é um dos fundamentos para a mudança social, o documento PANCRE (IESALC, 2018b), no objetivo 6 de sua diretriz de número 4, que trata da Educação Superior, da internacionalização e da integração da América Latina e o Caribe, considera imprescindível que se incorpore “[...] a dimensão internacional na formação de professores para promover dinâmicas educativas relevantes que contribuam para a construção da cidadania global” (IESALC, 2018b, p. 62, tradução nossa)<sup>132</sup>. Para que essa proposta se concretize na prática, é preciso “[...] implementar políticas públicas que estimulem a internacionalização da formação docente e promovam a formação permanente de professores com experiências internacionais” (IESALC, 2018b, p. 65, tradução nossa)<sup>133</sup>. Essas políticas se referem a “[...] programas de cooperação internacional para formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente em países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em

---

<sup>132</sup> No original: “[...] la dimensión internacional en la formación docente a fin de impulsar dinámicas educativas pertinentes que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global” (IESALC, 2018b, p. 62).

<sup>133</sup> No original: “[...] implementar políticas públicas que estimulen la internacionalización de la formación docente y fomenten la formación permanente de los docentes con experiencias internacionales” (IESALC, 2018b, p. 65).

desenvolvimento” (IESALC, 2018b, p. 96, tradução nossa)<sup>134</sup>. Na construção do programa formativo, deve-se atentar para a necessidade de redefinir o perfil docente a partir das demandas da região, considerando o global, internacional e intercultural de uma perspectiva crítica (Morosini; Nez; Woicolesco, 2022).

Por seu turno, os PNIEBs (Brasil, no prelo) abordam a Internacionalização da Educação a partir do binômio ensino/aprendizagem desde a formação básica dos estudantes, evidenciando a necessidade de estabelecer “[...] parâmetros que orientem as práticas de todos os atores envolvidos no território escolar” (Brasil, no prelo, p. 13). Ademais, contribui para o planejamento de novas práticas escolares que visam ao desenvolvimento de competências internacionais e interculturais, as quais são valiosas para que o indivíduo aja, satisfatoriamente, em uma sociedade que, a cada dia, torna-se mais plurilíngue e multicultural, e elucida conceitos e reflexões com objetivo de facilitar o envolvimento em processos de Internacionalização da Educação (Brasil, no prelo).

Com intuito de cumprir seus objetivos, os PNIEBs se encontram alicerçados nos seguintes eixos estruturantes: (i) *educação para cidadania global*; (ii) *internacionalização integral*; (iii) *interculturalidade*; e (iv) *plurilinguismo*. O primeiro considera o texto da UNESCO (2015a), enfatizando a formação de estudantes como cidadãos globais responsáveis, promovendo competências para um futuro sustentável e justo. O segundo eixo objetiva promover experiências internacionais para professores, estudantes e profissionais da Educação Básica, oferecendo alternativas para superar obstáculos à mobilidade global. O terceiro eixo procura oportunizar aos indivíduos o compartilhamento de experiências com outras culturas, a fim de que eles desenvolvam relações que respeitam as diferentes identidades sociais. Já o quarto eixo promove o uso da linguagem para respeitar a diversidade linguística e cultural, combatendo o privilégio entre línguas e falantes.

Os PNIEBs estão organizados em áreas focais constituídas por princípios e parâmetros específicos concernentes à Internacionalização da Educação. Entre as áreas focais que compõem os PNIEBs, a terceira área, intitulada *Formação e valorização dos professores e demais profissionais da Educação para a Internacionalização na Educação Básica*, estabelece conexão direta com o tema desta Tese.

Pautada nas orientações da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), a terceira área dos PNIEBs aborda a Internacionalização da

---

<sup>134</sup> No original: “[...] programas de cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente en aquellos países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (IESALC, 2018b, p. 96).

Educação Básica como “[...] meio para a interação colaborativa num mundo multicultural, interconectado, interdependente e em constante tensão, nas quais a diversidade política e socioeconômica é influenciadora do sistema educativo e, de igual maneira, do processo de formação docente” (Brasil, no prelo, p. 75). Em complementação, indica ser fundamental o investimento na Formação Docente para atuação na Internacionalização da Educação Básica, por meio de uma abordagem metodológica colaborativa que envolva não apenas o professor e a escola, mas também parceiros educacionais no âmbito da Educação Superior e da Educação Básica (Brasil, no prelo).

A terceira área dos PNIEBs reconhece o princípio de que a Formação Inicial e a Formação Continuada são garantias legais de qualificação do professor e apresenta parâmetros direcionados separadamente aos seguintes grupos de profissionais: (i) *gestores da Secretaria de Educação*; (ii) *gestores da escola*; (iii) *professores da Educação Básica*; e (iv) *demais profissionais da Educação Básica*. A seguir, atendo-me a discutir, ainda que de forma resumida, as ações que se esperam do segundo e do terceiro grupos, pois considero que suas identidades se conectam, diretamente, com o escopo desta Tese. Assim, dos 19 parâmetros que orientam o trabalho do gestor escolar, 8 se referem à Internacionalização da Formação Continuada:

3.1.25. Promover e fomentar ações de *Formação Continuada* de professores para proficiência em uma segunda língua, fortalecendo a presença de múltiplas culturas na Internacionalização da Educação Básica; 3.1.27. Incentivar todos os professores e profissionais da Educação Básica a buscar *Formação Continuada* em áreas da Internacionalização da Educação Básica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais; 3.1.29. Aproveitar os encontros de *Formação Continuada* para desenvolver habilidades internacionais e interculturais entre professores e profissionais da Educação Básica, em períodos sequenciados e definidos no calendário escolar; 3.1.30. Oferecer *Formação Continuada* presencial, semipresencial ou virtual aos professores e profissionais da Educação Básica para desenvolver habilidades internacionais e interculturais em oficinas, valorizando boas práticas entre os pares; 3.1.31. Viabilizar assessorias especializadas para atuar na *Formação Continuada* de professores e profissionais da Educação Básica em diferentes conceitos e tipos de Internacionalização na Educação; 3.1.32. Estabelecer parcerias com outras organizações para atuar na *Formação Continuada* de professores e profissionais da Educação Básica em diferentes conceitos e modelos de Internacionalização na Educação; 3.1.33. Disseminar informações sobre *formação* inicial e *continuada* para desenvolver competências internacionais e interculturais entre professores e profissionais da Educação Básica; 3.1.34. Apoiar profissionais escolares no desenvolvimento de ações de Internacionalização na Educação Básica por meio de *Formação Continuada*, como palestras, oficinas e *webinars* relacionados ao tema (Adaptado de Brasil, no prelo, p. 80-83, grifo nosso).

De acordo com os parâmetros citados, o gestor escolar fica responsabilizado por assumir os papéis de motivador e promotor de atividades de Internacionalização da Educação na instituição escolar. Especificamente, no que tange à Formação Continuada para a



Internacionalização da Educação, esses parâmetros evidenciam os seguintes aspectos: (i) “proficiência em uma segunda língua” (Parâmetro 3.1.25); (ii) “Formação Continuada em áreas da internacionalização” (Parâmetro 3.1.27); (iii) “desenvolvimento de habilidades internacionais e interculturais” (Parâmetro 3.1.29); (iv) “Formação Continuada, presencial, semipresencial ou virtual por meio de oficinas” (Parâmetro 3.1.30); (v) “assessorias especializadas em internacionalização” (Parâmetro 3.1.31); (vi) “parcerias com outras organizações” (Parâmetro 3.1.32); (vii) “informações sobre formações em internacionalização” (Parâmetro 3.1.33); e (viii) “Formação Continuada por meio de palestras, oficinas e *webinars*” (Parâmetro 3.1.34). Esses excertos indicam, em termos mais pragmáticos, os elementos que devem ser contemplados nas ações de Internacionalização da Formação de Professores a serem executadas pelo gestor escolar, o que demanda, além de suas atitudes individuais, o estabelecimento colaborativo de objetivos e metas com toda a comunidade escolar.

A partir do que foi exposto, ressalto que o papel do gestor escolar para incentivar os professores a perseguir experiências de Internacionalização da Educação é crucial para a promoção de movimentos de mudança em suas crenças em torno da Internacionalização da Formação Continuada de Professores. Conforme já apontei nas Considerações Iniciais desta tese, uma pesquisa (Pereira; Costa; Silva, 2021) que realizei com professores de línguas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) revelou que esses profissionais não se colocam como agentes críticos da Internacionalização da Educação, o que indica, portanto, a demanda por um trabalho colaborativo, crítico e interventivo de Formação Continuada. Assim, diante dessa necessidade, é preciso pensar em alternativas complementares às atividades presentes nos PNIEBs, pois esses possuem um caráter muito mais transmissivo do que de construção conjunta do conhecimento.

Nesta Tese, defendo uma concepção de Formação Continuada como um espaço multifacetado no qual os pares, motivados por problemáticas advindas de suas práticas, envolvem-se em um trabalho colaborativo impulsionador de outras possibilidades de ser, viver e trabalhar no mundo. Entendida desse modo, a Formação Continuada apresenta maior probabilidade de sucesso, haja vista promove a criticidade do professor, a fim de que ele reflita sobre seu trabalho, sua autoestima, sua autonomia inovadora e sua criatividade (Hayes, 2019). De posse dessa compreensão, posso afirmar que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, que foi aplicada à geração de dados desta pesquisa, consiste em uma metodologia viável na obtenção de resultados robustos na Internacionalização da Formação de Professores.

Nota-se que os PNIEBs defendem a Internacionalização da Formação Continuada de Professores como uma dimensão que deve compor os períodos de Formação Continuada

previstos no calendário escolar, para que, desse modo, as questões referentes à Internacionalização da Educação possam ser problematizadas localmente no *campus* da instituição pelos profissionais que lidam com elas no dia a dia das práticas escolares. Ao defender a inserção da Internacionalização da Formação Continuada de Professores no calendário escolar, os PNIEBs se conectam ao entendimento de Formação Continuada como uma ação contínua, consciente, direcionada à mudança e cuja visão é mais completa pelo fato de poder ser desenvolvida no *lócus* do trabalho cotidiano do professor (Marin, 1995). Assim, considero que os PNIEBs, além de estimularem o envolvimento dos professores em oficinas, palestras, cursos de línguas estrangeiras e cursos sobre Internacionalização da Educação, também incentivam e valorizam a reflexividade e a agência dos gestores escolares e dos professores (Parâmetro 3.1.20). Essa abordagem vai ao encontro do que defende Gatti (2008) ao explicitar as trocas diárias entre os pares e as reuniões pedagógicas como atividades que contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

Por sua vez, os parâmetros para o professor da Educação Básica compõem-se por 9 itens, dos quais selecionei 4 relacionados à Internacionalização da Formação Continuada de Professores:

3.1.38 Participar de ações de *Formação Continuada* de professores para proficiência em uma segunda língua para o ensino em língua estrangeira, fortalecendo a presença de múltiplas culturas no processo de internacionalização na Educação Básica; 3.1.39 Participar de *Formação Continuada* em áreas de conhecimento teórico e prático da Internacionalização na Educação Básica, observando as Bases Nacionais de Formação Inicial e Continuada; 3.1.42 Participar de *Formação Continuada* visando ao desenvolvimento de habilidades internacionais e interculturais em encontros frequentes, preferencialmente em formato de oficinas que valorizem boas práticas entre os pares; 3.1.43 Contribuir para estabelecer parcerias com outras organizações visando à *Formação Continuada* de professores e demais profissionais da Educação Básica para qualificá-los em temáticas sobre Internacionalização na Educação (Adaptado de Brasil, no prelo, p. 83-85, grifo nosso).

Apoiados por políticas, outros profissionais da Educação e estudantes, os professores se tornam os principais agentes de Internacionalização da Educação a partir do trabalho em sala de aula. Esse trabalho implica, principalmente, duas alterações no currículo escolar: (i) tornar o currículo mais envolvente e relevante para os estudantes; e (ii) preparar os estudantes para viverem e trabalharem em diferentes culturas (McTaggart; Curró, 2009).

Os professores, uma vez considerados realizadores de mudanças no bojo da Internacionalização da Educação (McTaggart; Curró, 2009), precisam de preparação para atuarem em atividades de Internacionalização do Currículo, sendo que essa consiste na introjeção de perspectivas internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo.

Frente às exigências da Internacionalização do Currículo, os professores precisam estudar uma ou mais línguas estrangeiras como possibilidade de ampliar seu repertório linguístico-cultural (Parâmetro 3.1.38) e, conseqüentemente, aumentar o número de experiências culturais dos estudantes na Internacionalização da Educação na Educação Básica. Como complemento ao conhecimento linguístico-cultural, os professores também devem participar de cursos de Formação Continuada em Internacionalização da Educação, com objetivo de compreender questões teóricas e práticas sobre o tema (Parâmetro 3.1.39) e, assim, engajar-se nas atividades e projetos de Internacionalização da Educação que se fazem presentes na instituição educacional. Desse modo, será possível superar 2 dos principais obstáculos da Internacionalização do Currículo, segundo Egron-Polak e Hudson (2010), quais sejam: o desinteresse docente para a Internacionalização da Educação – por desconhecimento de aspectos conceituais e pragmáticos – e a falta de proficiência em línguas estrangeiras.

Os PNIEBs ressaltam a importância de os professores participarem de atividades de Formação Continuada voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais com os pares em oficinas pedagógicas que objetivam discutir boas práticas de Internacionalização da Educação (Parâmetro 3.1.42). Vale lembrar que a interculturalidade é um construto caro para a Internacionalização da Educação, porquanto, por seu intermédio, a Internacionalização da Educação toma forma (Dell’olio; Martinez, 2019) e, dessa forma, possibilita aos indivíduos desenvolver competências culturais para a aceitação e a convivência com as diferenças (Pereira Júnior, 2017) e as ideias dissidentes (Menezes de Souza, 2011). Nesse sentido, a noção de interculturalidade assume um caráter crítico de promoção de análises mais aprofundadas sobre a relação entre povos, línguas, culturas e saberes, com vistas à superação de uma celebração ingênua diante do encontro entre duas culturas (Dell’olio; Martinez, 2019). A interculturalidade crítica questiona o *status quo* social vigente com o propósito de transformar as desigualdades em que vivem os indivíduos subalternizados a partir de lutas constantes para a construção de mundos Outros (Walsh, 2012).

Além da orientação para que os professores participem de capacitações linguísticas, adquiram conhecimento sobre a Internacionalização da Educação e desenvolvam competências interculturais, os PNIEBs (Parâmetro 3.1.43) os incentivam a exercerem sua autonomia e colaboração no estabelecimento de parcerias com outras instituições. Essa colaboração visa a facilitar a Formação Continuada de Professores e Técnicos Administrativos, proporcionando-lhes conceitos e práticas sobre a Internacionalização da Educação Básica.

A partir da discussão parcial que desenvolvi nesta subseção, foi possível compreender que o MEC tem estado atento e em sintonia com as demandas contemporâneas que permeiam

as Políticas Educacionais no mundo. Desde a primeira década dos anos 2000, a Internacionalização da Educação tem se fortalecido mediante sistematizações de conceitos e práticas, bem como pela implementação de programas de Mobilidade Internacional discente e docente. Por conseguinte, torna-se justificável o estabelecimento de parâmetros que orientem uma formação específica em Internacionalização da Educação para atuação profissional na Educação Básica no Brasil. Essa formação, para além de seu caráter formativo que lhe é intrínseco, valoriza o professor e os demais profissionais da Educação, reconhecimento de sua relevância para a Internacionalização da Educação Básica.

Na próxima subseção, discuto aspectos da Política Externa Brasileira, especificamente, acerca da cooperação bilateral entre Brasil e Estados Unidos.

### **5.2.3 A cooperação bilateral entre Brasil e Estados Unidos: desdobramentos na Educação brasileira**

Partindo-se da asserção de que as influências internacionais são reinterpretadas e recontextualizadas na elaboração de políticas nacionais (Mainardes, 2006), os dados coletados e gerados nesta pesquisa confirmaram a presença da Internacionalização da Educação nas Instituições da Rede Federal de EPT. Especificamente no campo da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, notamos que os professores colaboradores haviam tido experiências internacionais de Formação Continuada por meio de Programa de Mobilidade Internacional oferecido pelo governo brasileiro em parceria com o governo estadunidense. Em vista disso, teço, nesta subseção, algumas considerações sobre as relações diplomáticas bilaterais entre Brasil e Estados Unidos nos governos do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da ex-presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Esse recorte temporal, que compõe os contextos de influência e de produção de textos das políticas de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, justifica-se pela evidência de ações de Internacionalização da Educação, cujo objetivo foi influenciar na visibilidade e na atratividade internacional do país.

Milani (2011, p. 80) afirma que, no ano de 2003, ocorreram transformações nas orientações estratégicas da Política Externa Brasileira, de tal modo que o presidente Lula “[...] manteve políticas comerciais e macroeconômicas que finalmente ganharam a confiança dos investidores estrangeiros”. Mediante a atuação do então Ministro das Relações Exteriores, Celso Amorim, o Brasil restaurou sua autonomia política e soberania internacional. No que tange, especificamente, às suas relações com os Estados Unidos, “[...] o Brasil defendeu

multilateralismo com base na ‘reciprocidade’: a manutenção do livre comércio deveria partir de negociações bilaterais e multilaterais de acordo com as necessidades e os interesses dos diferentes Estados” (Milani, 2011, p. 80). Na prática, durante o governo Lula, as relações do Brasil com os Estados Unidos continuaram relevantes, mas não prioritárias e orientadoras das estratégias diplomáticas do país (Milani, 2011).

Apesar de estruturais na evolução (Pecequilo, 2014), as relações bilaterais entre Brasil e Estados Unidos são marcadas por assimetrias acentuadas, o que não interfere na força política e econômica desses países nem na importância dessa relação para ambas as partes (Peres Milani, 2021). Pecequilo (2014, p. 11) assevera que os Estados Unidos detêm “[...] peso político, econômico, estratégico e ideológico” na agenda da Política Externa Brasileira, caracterizada por fatores complexos como “[...] a natureza dos recursos de poder norte-americanos, sua capacidade de projeção e a percepção do Brasil sobre si mesmo e sobre este parceiro”. Por isso, ao longo do século XXI, notaram-se polarizações internas divididas entre correntes favoráveis e desfavoráveis a uma política externa independente, contrária ao alinhamento com os estadunidenses. Segundo Pecequilo (2014, p. 11), “[...] na gestão Lula prevaleceu a assertividade internacional que elevou a presença global brasileira, inclusive diante dos Estados Unidos, a despeito das críticas”. Já no governo Dilma, pareceu ter havido uma mudança de direção nesse processo, de modo a se tentar “[...] conciliar as vertentes da autonomia e do alinhamento” (Pecequilo, 2014, p. 11) aos Estados Unidos.

Considero que, quando a ex-presidente Dilma Rousseff assumiu o poder em 2011, seu governo pôde se beneficiar do plano positivo que o presidente Lula havia construído com os Estados Unidos entre 2003 e 2010, ou seja, ao longo dos seus dois primeiros governos. Nesse período, segundo Milani (2011, p. 81-82):

[...] o Brasil pretendeu desenvolver uma agenda positiva com os Estados Unidos, envolvendo atores tanto do governo, da economia e da sociedade; divergências persistiram – por exemplo, no comércio –, mas se tornaram mais transparentes e não resultaram em confronto direto entre os dois países. A noção de autonomia política e inserção soberana do Brasil no cenário internacional nortearam a PEB<sup>135</sup> durante os anos do governo Lula, particularmente em seu segundo mandato.

Essa agenda positiva possibilitou que a diplomacia brasileira se tornasse verdadeiramente global, um feito alcançado não somente com o diferencial das capacidades materiais do país, mas também pelo carisma do presidente Lula, da qualidade do corpo diplomático do seu governo e das orientações estratégicas e autônomas baseadas na defesa da

---

<sup>135</sup> Política Externa Brasileira

soberania e em um discurso humanista e solidário. É importante salientar que a Política Externa Brasileira implementada no governo Lula buscou articular mudanças no âmbito nacional e internacional, visando não apenas ao desenvolvimento nacional, mas também à integração dos planos regional e internacional, o que representava uma possibilidade de produzir resultados bastante positivos no projeto nacional de desenvolvimento (Milani, 2011).

Na verdade, logo em seu primeiro mandato, o governo Lula assumiu uma política externa que buscou fortalecer os laços internacionais com os países do Sul Global (Ress, 2018). Desse modo, segundo Ress (2018), o objetivo era tentar ressignificar a relação dos brasileiros com a dicotomia colonizador/colonizado – herdada do império colonialista português – mediante o aumento do senso de emancipação e de orgulho nacional. Para tanto, de acordo com Ress (2018, p. 189, tradução nossa, grifo nosso)<sup>136</sup>:

Por um lado, o governo Lula da Silva *investiu sistematicamente na internacionalização*. Promoveu ativamente o diálogo acadêmico, redes, programas e projetos para promover relações econômicas, políticas e socioculturais com países parceiros em África, Ásia e América Latina [...]. Através destas relações sul-sul, o governo procurou aumentar a visibilidade e a influência política do Brasil no cenário internacional [...]. Por outro lado, o governo *perseguir políticas internas destinadas a reduzir as desigualdades socioeconômicas e a aumentar a autoconfiança nacional dos brasileiros*. Mobilizou a internacionalização para remodelar a *autopercção dos brasileiros* no sentido de ver o Brasil como uma nação confiante e multicultural, bem capaz de gerar soluções para os seus próprios problemas e de construir laços mutuamente benéficos entre os países do sul global.

Tanto nos governos Lula quanto nos governos Dilma, a Política Externa Brasileira baseou-se, sobretudo, na internacionalização como um instrumento de *soft power*<sup>137</sup> (poder brando) (Milani, 2021) para promover as relações diplomáticas do país. *Poder brando* é a capacidade de um país atrair e influenciar, indiretamente, outros países por meio de ações que envolvem ideologia, cultura e Educação; a mídia e o turismo, por exemplo. A esse respeito, Antunes de Miranda e Bischoff (2018, p. 903) salientam que, para haver resultados permanentes, as estratégias de desenvolvimento pautadas pelo poder brando “[...] não devem

---

<sup>136</sup> No original: “On the one hand, the Lula da Silva administration invested systematically in internationalization. It actively promoted academic dialogue, networks, programs, and projects to foster economic, political, and sociocultural relations with partnering countries in Africa, Asia, and Latin America [...]. Through these south-south relations the government sought to increase Brazil’s visibility and political leverage on the international stage [...]. On the other hand, the government pursued domestic policies aimed at reducing socioeconomic inequalities and enhancing Brazilians’ national self-confidence. It mobilized internationalization to reshape Brazilians’ self-perception toward seeing Brazil as a confident and multicultural nation well able to generate solutions for its own problems and to build mutually beneficial ties between countries across the global south” (Ress, 2018, p. 189).

<sup>137</sup> Com propósito de aplicar o poder brando para promover suas relações diplomáticas, o campo da internacionalização brasileira uniu esforços com (i) outros países emergentes, (ii) com países falantes de Língua Portuguesa e (iii) com países na América Latina (Ress, 2018).

se restringir à realização de eventos: elas têm de integrar programas de longo prazo, administrados por especialistas e com recursos financeiros assegurados”.

Segundo Burges (2015), Lula utilizou estratégias de internacionalização como plataforma para promover, simultaneamente, a diplomacia do Sul e reconfigurar as atitudes nacionais internas dos brasileiros em relação às representações do país. Entre essas estratégias, podem ser citadas: (i) criação do Fórum Índia-Brasil-África do Sul (IBSA) – plataforma internacional para trocas internacionais; (ii) colaboração com a Comunidade de Países Falantes de Português (CPLP) mediante o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); e (iii) criação ativa de duas Universidades inter-regionais – *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (UNILAB) e *Universidade Federal da Integração Latino-Americana* (UNILA) (Ress, 2018). Essas estratégias fizeram parte de um movimento diplomático voltado para o fortalecimento da cooperação no eixo Sul-Sul, alinhado aos princípios de solidariedade regional e internacional, como estratégia de luta contra a desigualdade social nacional (Milani, 2011).

Comparativamente, Dilma Rousseff abordou a Internacionalização da Educação como um instrumento de cooperação internacional bilateral, visando a contribuir para o desenvolvimento social e econômico e para a promoção de “[...] valores como tolerância e respeito à diversidade cultural” (Antunes de Miranda; Bischoff, 2018, p. 906). Mesmo tendo utilizado a Internacionalização da Educação “[...] como um de seus instrumentos de política externa, [...]”, o governo Dilma “[...] não chegou a implementar o *soft power* com uma intenção clara no âmbito estratégico de inserção internacional do país” (Antunes de Miranda; Bischoff, 2018, p. 912). Com objetivo de cumprir esse propósito, os pesquisadores consideram que teria sido fundamental para o então governo Dilma transformar a Internacionalização da Educação em uma demanda sustentada por um Projeto de Estado que contemplasse motivações, justificativas e estratégias envolvendo as pautas diplomática, desenvolvimentista, econômica, política, acadêmica e sociocultural.

Enfatizo que, menos de um ano antes da eleição da ex-presidente Dilma, o presidente Lula havia promulgado o Decreto nº 7.176, de 12 de maio de 2010, referente ao *Acordo entre a República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas de Intercâmbio Educacional e Cultural*, firmado em Brasília, em 27 de maio de 2008. O Decreto (Brasil, 2010, p. 1) previu a continuação e expansão de programas para promover o entendimento mútuo entre os dois países “[...] por meio de intercâmbio educacional, cultural, científico, técnico e profissional [...]”. No artigo segundo desse Decreto (Brasil, 2010, p. 2, grifo nosso), que trata da finalidade dos recursos disponibilizados, os objetivos são:

a) financiar estudos, pesquisa, instrução e outras atividades educacionais em nível universitário (a) de cidadãos e nacionais dos Estados Unidos, no Brasil, e (b) de cidadãos e nacionais do Brasil, nos Estados Unidos; b) *financiar visitas e intercâmbios entre estudantes, professores, pesquisadores e profissionais dos Estados Unidos e do Brasil*, e c) facilitar e financiar outros programas e atividades educacionais e culturais relacionadas, tais como avaliação, testes e serviços de orientação educacional; promoção da cooperação e troca de informações sobre sistemas e práticas de ensino superior; e conferências e cursos práticos.

A ex-presidente Dilma defendeu a continuidade da Política Educacional executada no governo do presidente Lula. Conseqüentemente, a Cooperação Educacional no âmbito nacional e internacional foi definida como uma das prioridades do seu programa de governo. Desse modo, em 2011, com propósito de inserir o Brasil como protagonista no cenário da Internacionalização da Educação, o Governo Federal lançou o Programa Ciência sem Fronteiras, mediante o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (Brasil, 2011). Observemos a logomarca desse Programa:

Figura 17 – Logomarca do Programa Ciência sem Fronteiras



Fonte: Ciência sem Fronteiras<sup>138</sup>

Por meio das ações e atividades do Ciência sem Fronteiras, seria possível, segundo Stallivieri (2017, p. 130), “[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”. Além disso, de acordo com Pecequilo (2014, p. 20), o programa tinha como objetivo “[...] capacitar estudantes brasileiros em instituições estrangeiras [...]”. Com os objetivos alinhados, o governo brasileiro implementou o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), utilizando financiamento proveniente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da CAPES (Pecequilo, 2014).

<sup>138</sup> Disponível em: <http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/logomarca>. Acesso em: 29 set. 2023.



Os resultados positivos alcançados com o Programa Ciência sem Fronteiras são inquestionáveis e vão além do número de estudantes e pesquisadores brasileiros que tiveram acesso à Mobilidade Internacional. O Programa Ciência sem Fronteiras teve um impacto significativo ao projetar, amplamente, o Brasil no cenário internacional, abrindo caminhos para o diálogo entre as instituições de ensino brasileiras e diversas instituições ao redor do globo. Por outro lado, conforme elucida Stallivieri (2017, p. 132, grifo nosso):

[...] o Programa CsF trouxe à luz um dos pontos mais frágeis da nação brasileira: o pouco domínio ou a total impossibilidade de comunicação em outros idiomas, o que por muitos anos vem deixando o país à parte das discussões mais importantes em diferentes áreas. O Brasil, como a maioria dos países latino-americanos, é monolíngue, e falar somente a língua portuguesa ainda não é suficiente para marcar presença em um mundo globalizado. A necessidade de domínio proficiente de línguas estrangeiras, exigência básica para que um estudante brasileiro possa concorrer a uma bolsa do programa, alertou a comunidade acadêmica sobre a imprescindibilidade de políticas linguísticas fortes que deem conta de capacitar uma nação tornando-a apta para comparecer em nível de igualdade no cenário da educação mundial<sup>139</sup>.

O Programa Ciência sem Fronteiras evidenciou questões relacionadas à ausência de uma Política de Internacionalização que se concentrasse no intercâmbio de estudantes estrangeiros, ao currículo, ao financiamento e à infraestrutura institucional voltada para a Internacionalização da Educação, à formação de professores e à língua de instrução (Abreu-e-Lima *et al.*, 2016).

Com base no diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, o governo brasileiro instituiu o *Programa Inglês sem Fronteiras* por meio da Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012c). O objetivo era fomentar o desenvolvimento linguístico em Língua Inglesa dos estudantes universitários candidatos ao Ciência sem Fronteiras. Durante esse processo, constatou-se uma deficiência na área de Língua Inglesa nas Universidades brasileiras, revelando a falta de investimentos na Educação Linguística em Línguas Adicionais, tanto de alunos quanto de professores.

Após a divulgação de Editais de Credenciamento para Universidades Federais e Estaduais que desejassem atuar como Núcleo de Línguas (NucLi – Inglês sem Fronteiras) e oferecer cursos de línguas presenciais e virtuais pela plataforma *My English On-line* (MEO), o MEC assegurou a oferta gratuita de cursos de Línguas Estrangeiras, além da aplicação de testes

<sup>139</sup> Apesar de concordar com Stallivieri (2017), especificamente no que se refere à falta de competência linguística de muitos brasileiros para se comunicarem e/ou realizarem testes de proficiência linguística em outras línguas, considero necessário problematizar a afirmação de que o Brasil seja um país monolíngue. Isso porque, de acordo com Savedra (2010), na atualidade, aproximadamente 200 línguas faladas coexistem no país, de modo que 180 dessas são originárias de comunidades indígenas e as outras restantes são praticadas por imigrantes que vivem em algumas regiões do Brasil. Portanto, esse fato confirma que o Brasil é um país multilíngue e que, portanto, é cultural e linguisticamente plural.

de proficiência linguística, como o TOEFL<sup>140</sup> (*Test of English as a Foreign Language* - Teste de Inglês como Língua Estrangeira), a estudantes e pesquisadores (Abreu-e-Lima *et al.*, 2016).

Conforme destacado por Passoni (2019, p. 331, tradução nossa)<sup>141</sup>, o *Programa Inglês sem Fronteiras* articulou 3 ações principais: “[...] a) diagnóstico da proficiência dos estudantes universitários por testes internacionais, b) aprendizagem a distância pela plataforma ‘My English On-line (MEO)’, e c) cursos em salas de aula nos Centros de Línguas (CL) criados nas Universidades Federais”. Posteriormente, o *Programa Inglês sem Fronteiras* passou por um processo de redesenho para incluir outras línguas, resultando na criação do *Programa Idiomas sem Fronteiras*, por meio da Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014 (Brasil, 2014b). Vale pontuar que “[...] foi somente na última portaria do programa” (Abreu-e-Lima; Almeida; Moraes Filho, 2021, p. 21) que o Idiomas sem Fronteiras evidenciou o objetivo de “[p]romover e contribuir para a [...] Formação Continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de graduação nas IES e nas escolas brasileiras” (Brasil, 2016b, p. 18). Observa-se, portanto, uma preocupação do Idiomas sem Fronteiras em não apenas atender às Universidades, mas também contemplar outras instituições como as escolas, e acrescento as Instituições da Rede Federal de EPT, apesar de essas não terem sido mencionadas no referido documento.

Considerando que a Rede Federal de EPT também apresentou demandas relacionadas à Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, com objetivo de atender a estudantes e servidores interessados em oportunidades de Internacionalização da Educação, o MEC publicou a Chamada Pública nº 100/2017 (Brasil, 2017) e a Chamada Pública nº 38/2018 (Brasil, 2018). Essas Chamadas Públicas foram destinadas às Instituições da Rede Federal de EPT que estivessem interessadas em participar do Processo de Seleção de propostas para o credenciamento de NucLi do Idiomas sem Fronteiras.

Assim, as instituições credenciadas teriam a oportunidade não apenas de participar das atividades e ações do NucLi – Idiomas sem Fronteiras, mas também de fortalecer, estrategicamente, a Internacionalização da Educação. Todavia, mesmo com o aspecto positivo do credenciamento, havia o lado negativo de que o MEC e a CAPES não disponibilizariam repasses financeiros nem bolsas para a implementação dessa política.

---

<sup>140</sup> O TOEFL é um teste que avalia a proficiência linguística por meio da utilização de conteúdos acadêmicos e sociais. Abrange habilidades como compreensão oral, expressão escrita, interpretação de texto e fala, sendo destinado a falantes cuja língua materna não é a Língua Inglesa. Ele pode ser realizado de forma presencial, *on-line* ou remota, e não reprova os candidatos, apenas pontua o desempenho, possibilitando sua realização independentemente do nível de proficiência em Língua Inglesa.

<sup>141</sup> No original: “[...] a) diagnosis of English language proficiency of university students through international tests, b) distance learning through “My English On-line (MEO) platform”, and c) classroom courses in Language Centers (LC) created at the Federal Universities” (Passoni, 2019, p. 331).

Diante das especificidades do Brasil, o governo brasileiro realizou um diagnóstico amplo da Educação Nacional, a fim de desenhar o Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020 (Lei nº 13.005, 2014) (Brasil, 2014a). Segundo Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p. 102, tradução nossa)<sup>142</sup>, o PNE “[...] foi desenhado com o objetivo principal de expandir o Sistema de Ensino Superior mediante o aumento do acesso às instituições educacionais e pela melhoria das taxas de graduação”.

O PNE se constitui de 20 metas e de um conjunto de diretrizes que orientam estratégias específicas. Observa-se que a Internacionalização da Educação é diretamente contemplada em: (i) *meta 12 (estratégia 12.12)*, que destaca a importância de consolidar e expandir programas e ações que estimulem a mobilidade discente e docente nos níveis de Graduação e Pós-Graduação, tanto nacional quanto internacionalmente; (ii) *meta 14 (estratégias 14.9, 14.10, 14.13)*, que abrange a Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa brasileiros, a promoção de experiências de intercâmbio científico e tecnológico entre instituições nacionais e internacionais nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando ao aumento da competitividade científica e tecnológica da pesquisa nacional; e (iii) *meta 15 (estratégia 15.12)*, que estabelece um programa de concessão de bolsas de estudo a professores de línguas de escolas públicas da Educação Básica, permitindo que estudem no exterior com objetivo de vivenciarem experiências linguísticas, interculturais e pedagógicas na língua que ensinam no Brasil.

Entre as estratégias do PNE que abordam a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Línguas Adicionais, destaca-se a *estratégia 15.12*. O texto da estratégia afirma que sua política visa a “[...] instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e *aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionam*” (Brasil, 2014a, p. 13, grifo nosso). No entanto, é imperativo problematizar a concepção de Formação Continuada e a ideologia linguística subjacente a essa estratégia.

Conforme Marin (1995), o uso do termo “aperfeiçoamento” em textos de Políticas Educacionais não é apropriado para definir a Formação Continuada e para se referir aos profissionais da Educação. Isso ocorre porque, ao evocar a ideia de correção de defeitos mediante a aquisição de maior instrução, o termo nega, completamente, a educabilidade inerente ao ser humano. De acordo com a pesquisa dessa autora, a própria origem da Educação

---

<sup>142</sup> No original: “[...] was designed with the main aim of expanding the Higher Education System by increasing access to educational institutions and by improving graduation rates” (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016, p. 102).

baseia-se na compreensão de que os seres humanos não podem atingir a condição de deuses, ou seja, a perfeição.

Além disso, os profissionais da Educação estão imersos em um contexto de trabalho que impõe diversos fatores, os quais interferem, diretamente, em suas práticas cotidianas (Marin, 1995). Em vez de utilizar o termo “aperfeiçoamento”, a equipe técnica responsável pela elaboração do texto do PNE poderia ter optado por termos como: (i) *educação permanente*; (ii) *Formação Continuada* ou (iii) *educação continuada*. Conforme destaca Marin (1995), o primeiro sugere um processo de formação a ser desenvolvido ao longo da vida, o segundo carrega o significado de uma atividade que parte de uma proposta consciente para a mudança, e o terceiro apresenta uma perspectiva a ser trabalhada de forma contínua.

Outro aspecto digno de destaque na *estratégia 15.12* do PNE reside no âmbito da ideologia linguística. Para abordar esse ponto, conecto-me a uma perspectiva crítica de ideologia, entendendo-a como um elemento inseparável da ação política e que, por intermédio da linguagem, pode sustentar relações de dominação (Thompson, 1984). As ideologias linguísticas manifestam-se por meio de crenças, sentimentos e valores relacionados a determinadas línguas, podendo impor um modelo que define quais indivíduos são capazes ou não de aprender uma língua (Passoni, 2019).

Assim, é possível afirmar que a constituição do PNE, como uma política formal legitimada pelo governo, expressa ideologias linguísticas fundamentadas na lógica da modernidade. Nesse contexto, observa-se, na estratégia delineada pelo PNE, uma valorização de um padrão de desempenho linguístico representado pelo mito da identidade do falante nativo. Além disso, há, conseqüentemente, uma expectativa de que os professores brasileiros aprendam e reproduzam essa identidade, com propósito de assegurar uma Educação Linguística idealizada e perfeita aos estudantes nas instituições de ensino, no Brasil.

De acordo com Rajagopalan (2007, p. 226, tradução nossa)<sup>143</sup>, o falante nativo de uma língua é “[...] alguém que conhece a sua língua e a conhece perfeitamente bem – e que pode, portanto, ser invocado como autoridade e árbitro final em questões de julgamento sobre gramaticalidade, etc”. Esse estudioso argumenta que o falante nativo apenas se sustenta no Olimpo da Teoria Linguística e, ao ser transportado para a dimensão das práticas de linguagem, problemas começam a surgir. Embora a identidade do falante nativo seja uma utopia e não tenha utilidade no mundo contemporâneo, marcado pela migração em massa e pela mistura cultural

---

<sup>143</sup> No original: “[...] someone who knows his/her language and knows it perfectly well – and who can therefore be invoked as the ultimate authority and arbiter in matters of judgement over grammaticality, etc.” (Rajagopalan, 1997, p. 226).

e étnica sem precedentes, é preciso atentar para o fato de que ela abriga uma agenda ideológica perigosa. Trata-se de uma agenda que já se manifestou em outras épocas, mas que, ainda hoje, faz-se presente em alguns lugares – a busca pela raça pura. Portanto, as categorias “falante nativo” e “raça” resultam da aplicação insidiosa de estratégias de exclusão que ainda despertam atratividade, motivadas por uma agenda ideológica subjacente que salvaguarda a declarada pureza das identidades que pretende assimilar (Rajagopalan, 1997).

A presença da ideologia linguística do falante nativo no texto do PNE reflete a sua conformidade com uma perspectiva de Educação Linguística que menospreza a pluralidade e a diversidade dos indivíduos. Além dessa constatação, fica evidente que o PNE apresenta uma perspectiva de Formação Continuada que se caracteriza pela influência da modernidade colonialista advinda do discurso da geopolítica do conhecimento, que concebe a Educação como uma mercadoria a ser vendida pelos países hegemônicos aos países periféricos. Desse modo, seria mais adequado que o PNE passasse a adotar uma concepção de língua como prática social comprometida com o enfrentamento de uma visão purista e binária da linguagem e, portanto, com a redução de assimetrias sociais. Essa abordagem possibilita uma diversidade de performances comunicacionais alinhadas com as experiências situadas dos indivíduos (Cruz, 2022).

Na próxima subseção, desenvolvo a trajetória de Internacionalização da Rede Federal de EPT, compreendendo o período de 2009 aos dias atuais.

#### **5.2.4 A Internacionalização da Rede Federal de EPT**

O processo de Internacionalização da Rede Federal de EPT, conforme os moldes contemporâneos, é marcado pela realização do *Fórum Mundial de Educação Profissional*, cujo tema intitula-se *Educação, Desenvolvimento e Inclusão*, realizado de 23 a 27 de novembro de 2009. Além de comemorar os 100 anos da Rede Federal de EPT, o Fórum objetivou proporcionar a professores, estudantes, gestores e formadores de opinião ao redor do mundo oportunidades para debater propostas e realizar intercâmbio de experiências. Nesse evento, mais de 11 mil estudantes de todo o Brasil e conferencistas de 15 países se reuniram para discutir possibilidades para a Educação Profissional (Souza, C. S. S., 2018). Desse modo, houve apresentações de trabalhos que refletiam a diversidade cultural dos estados brasileiros, “[...] configurando uma verdadeira celebração das mais variadas formas e diversas epistemologias mundiais” (Souza, C. S. S., 2018, p. 53). Na Figura 18, a seguir, observa-se o cartaz de divulgação do evento:

Figura 18 – Cartaz de divulgação do Fórum Mundial de Educação Profissional



Fonte: Portal do Ministério da Educação (2009)<sup>144</sup>

O *Fórum Mundial de Educação Profissional* marcou o Processo de Internacionalização na Rede Federal de EPT. É importante ressaltar, contudo, que a Internacionalização da Educação já se fazia presente na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), sancionada e aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, simultaneamente, instituiu a Rede Federal de EPT e criou os Institutos Federais. No parágrafo 6º (Seção I, Capítulo II) dessa Lei, há referência ao papel dos Institutos Federais na concessão de bolsas de intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores. Ainda que se trate apenas do intercâmbio, pode-se considerá-lo como menção direta a uma das muitas estratégias da Internacionalização da Educação. Segundo Chediak (2020), desde então, a Rede Federal de EPT tem elaborado e participado de programas de Mobilidade Internacional para estudantes, professores e técnicos administrativos estabelecidos pelo Governo Federal, como é o caso do Programa Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011) para estudantes de Graduação, e o Programa SETEC-CAPES/NOVA para capacitação de professores de Inglês ou, ainda, iniciativas que partem das unidades administrativas institucionais.

A partir das experiências do Fórum em 2009, a SETEC/MEC criou uma Assessoria

<sup>144</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cart.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

Internacional a fim de apoiar estudantes que pretendiam se engajar em atividades de Mobilidade Internacional. Assim sendo, o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)<sup>145</sup> concebeu o Fórum de Assessores Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER), bem como a Câmara de Relações Internacionais (Souza, C. S. S., 2018). Chediak (2020) esclarece que, nesse contexto, tendo sido percebida a necessidade de também se iniciar uma sistematização do processo de Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT, lançou-se o documento *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais* (FORINTER, 2009), que pode ser considerado o embrião da Internacionalização da Educação nos IFs (Souza, C. S. S., 2018). O documento em questão, que não é definitivo e prevê atualizações, constitui-se marco referencial para a Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT e estabelece que o FORINTER (2009, p. 9) “[...] pretende ser o interlocutor legítimo para dialogar com as diversas instituições nacionais e internacionais e propor políticas de apoio às atividades de cooperação e intercâmbio internacionais de todos os seus integrantes”.

A *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais* (FORINTER, 2009) foi construída a partir dos princípios de organismos multilaterais. Dentre esses, as declarações da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998; 2009), da III Conferência Regional de Educação Superior – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES) (IESALC, 2018a)<sup>146</sup>, do Plano do Setor Educativo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), de 2006 a 2010, e da regulamentação sobre a concepção e as diretrizes dos IFs (SETEC/MEC, 2008). O fato de o documento FORINTER (2009) ter se guiado pelos organismos multilaterais confirma a influência que esses exercem sobre a Educação e a formulação das Políticas Educacionais brasileiras (Maués; Bastos, 2016).

Observa-se, na introdução do texto do documento FORINTER (2009), uma preocupação em acompanhar as tendências contemporâneas da Educação Mundial e a complexidade da globalização, esta que demanda uma formação profissional que, simultaneamente, pauta-se por uma visão geral do mundo e proporciona o desenvolvimento de

---

<sup>145</sup> Em consulta ao sítio eletrônico <https://portal.conif.org.br/internacional>, no dia 25/09/2023, observou-se que o CONIF compreende a Internacionalização da Educação “[...] como uma ferramenta de desenvolvimento institucional e de pessoas e um importante mecanismo para incremento da qualidade da Educação. É um processo abrangente e contínuo que envolve a cooperação técnica, o aperfeiçoamento da gestão, o estudo de idiomas, bem como a preparação de estudantes e servidores para atuar em cenários multiculturais e inserir-se em uma dinâmica mundial baseada no conhecimento” (CONIF, [s.d.]).

<sup>146</sup> O documento CRES (IESALC, 2018a) apresenta uma concepção de Internacionalização da Educação que se sustenta na cooperação interinstitucional solidária, com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional. Além disso, destaca que o diálogo intercultural fomenta a organização de redes colaborativas que promovem a circulação e a apropriação do conhecimento, funcionando como uma estratégia de desenvolvimento sustentável para seus países e regiões.

habilidades específicas. Nesse sentido, compreende-se que as experiências de estudantes, docentes e técnicos administrativos em Mobilidade Internacional com instituições parceiras de outros países são muito benéficas. Isso porque permitem a construção conjunta de novos conhecimentos, via pesquisas colaborativas, o desenvolvimento de tecnologias inovadoras, de sistemas de ensino e de formação docente, bem como imprime visibilidade internacional às Instituições que compõem a Rede Federal de EPT. Ressalta-se, nesse contexto, a importância de se buscar o estreitamento das relações entre essas instituições e as instituições de outros países, principalmente criando laços fronteiriços com países da mesma região em que o Brasil se encontra localizado. Conforme apresentado a seguir, os objetivos da Política de Relações Internacionais dos IFs, resumidamente, consistem em:

1. Desenvolver gestões articuladas entre os IFs e a SETEC/MEC.
2. Tornar os IFs mais conhecidos nacional e internacionalmente.
3. Ampliar as ações de cooperação e de MI nos eixos do ensino, pesquisa e extensão.
4. Incentivar a inserção internacional dos IFs, visando a qualificar docentes, discentes e técnicos administrativos.
5. Promover atividades de relações internacionais pautadas pela concepção de educação como um bem público.
6. Promover eventos para se discutir e aperfeiçoar a política de RI das instituições da Rede Federal de EPT.
7. Realizar capacitações das equipes de RI da Rede Federal de EPT.
8. Discutir projetos e ações que contribuam para desenvolver os setores de RI da Rede Federal de EPT.
9. Disseminar uma visão de IE que inclua não apenas a cooperação e o intercâmbio, mas também a discussão sobre currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa.
10. Conhecer diferentes práticas de políticas públicas da Rede Federal de EPT e outras culturas e línguas (FORINTER, 2009, p. 4).

O FORINTER (2009) justifica a Internacionalização da Educação nas Instituições da Rede Federal de EPT mediante os seguintes itens: (i) intercâmbio de conhecimentos; (ii) estratégia de desenvolvimento; (iii) promoção da solidariedade entre os países; e (iv) difusão das atividades dos IFs. Chediak (2020, p. 93) considera que esses apontamentos sinalizam uma concepção de Internacionalização da Educação como união, “[...] em que há cooperação, solidariedade, compartilhamento e desenvolvimento”.

Quanto às linhas mestras de ação da cooperação e intercâmbio, o FORINTER (2009) tem como base o relacionamento com instituições da América Latina, especialmente as do MERCOSUL, com instituições da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, da África e de países desenvolvidos. Por fim, para se implementar o processo de Internacionalização da Educação nas Instituições da Rede Federal de EPT, o documento FORINTER (2009) elenca as seguintes estratégias:



1. Criação e estruturação das assessorias internacionais nos IFs. 2. Capacitação dos assessores internacionais e da equipe técnica. 3. Promoção de acordos internacionais com instituições estrangeiras. 4. Criação de projetos de cooperação técnica. 5. Realização de atividades de MI de estudantes, professores e técnicos administrativos. 6. Incentivo ao intercâmbio na pesquisa e na extensão. 7. Atualização do portal eletrônico de Ensino Profissional e Tecnológico Internacional. 8. Fomento à prática de línguas e de intercâmbio cultural em cada IF. 9. Atuação de acordo com as diretrizes da SETEC/MEC. 10. Interação com agências e organismos de cooperação nacionais e internacionais (FORINTER, 2009, p. 7-9).

A Lei nº 11.892/2008, ao equiparar as Instituições da Rede Federal de EPT às Universidades, contribuiu para o estabelecimento de uma nova realidade para elas (Souza, 2015). Essa nova realidade, além das atividades nos eixos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, passou a envolver a Internacionalização da Educação. Nesse sentido, é possível concordar com Chediak (2020, p. 96), ao ressaltar que “[...] a internacionalização dos IFs é influenciada pelas tendências de internacionalização da Educação Superior [...]”.

Muito embora a pauta internacional já existisse na Rede Federal de EPT desde 2009, somente com as crescentes demandas do Programa Ciência sem Fronteiras, lançado pela então presidente Dilma Vana Rousseff, a Internacionalização da Educação, de fato, fortaleceu-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Esse Programa, que buscou consolidar, expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira pelas vias do intercâmbio e da Mobilidade Internacional de milhares de estudantes brasileiros para o exterior (Brasil, 2011), era voltado às Universidades brasileiras nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação e se estendia à Rede Federal de EPT. Apesar de ter sido celebrado pelas instituições educacionais brasileiras, a demanda pela operacionalização do Programa Ciência sem Fronteiras instaurou a Internacionalização da Educação como nova temática para o cotidiano institucional e desencadeou novos desafios para a Rede Federal de EPT (Souza, 2019a). Embora já estivesse trabalhando para aprimorar sua relação com outros países, a Rede Federal de EPT se viu forçada a encarar “[...] fragilidades de nação em desenvolvimento: ausência de políticas para a formação em língua estrangeira, para a disseminação de novas culturas [...]” (Souza, 2015, p. 6), objetivando superar o narcisismo pedagógico da cultura brasileira.

Souza (2019a, p. 153) acrescenta que, devido à configuração<sup>147</sup> bastante singular das Instituições da Rede Federal de EPT, “[...] com diferentes modalidades de ensino e que são

---

<sup>147</sup> Em sua constituição, tendo integrado diferentes autarquias, foi proposto que a Rede Federal de EPT deveria, obrigatoriamente, oferecer diferentes níveis e modalidades de Educação: “[...] nível médio integrado (pelo menos 50% da oferta da matrícula), graduação (sendo 20% de vagas obrigatoriamente destinadas à licenciatura) e pós-graduação” (Souza, 2019a, p. 155).

invisíveis aos olhos da maioria da população e da comunidade educacional mundial [...]”, internacionalizá-la “[...] é um trabalho mais que desafiador”. O Processo de Internacionalização, nesse contexto, não se resume em uma simples execução de ações e atividades, mas trata-se de uma infinidade de variáveis das quais se destacam, principalmente, a sensibilização dos membros das comunidades escolares e gestores dos *campi*, o planejamento estratégico que viabilize possibilidades de cooperação conjunta e de troca de conhecimentos com outras instituições posicionadas em diferentes países (Souza, 2019a).

Apesar de existir uma complexidade organizacional nos organogramas das Instituições da Rede Federal de EPT, é possível afirmar, com base em uma consulta que realizamos aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) de algumas Instituições da Rede Federal de EPT, que a Internacionalização da Educação tem estado formalmente presente em sua política institucional. Nos PDIs, a Internacionalização, alinhando-se ao FORINTER (2009), aparece explicitada como objetivo estratégico, política e diretriz, além de ser vista como um dos princípios norteadores que podem ampliar e consolidar a Pós-Graduação. Esse é o caso, por exemplo, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que assume uma concepção de Internacionalização da Educação pautada pela cooperação horizontal e ativa, não apenas com países do Norte Global, mas, prioritariamente, com os do Sul Global. Conforme consta no PDI dessa instituição, o “[...] incentivo às políticas de internacionalização com o investimento em editais específicos, inserção de disciplinas em outros idiomas e, concomitantemente, a criação de mecanismos para a capacitação docente e discente em outros idiomas” (IFMA, 2019, p. 52) é justificado pelo fato de que tal estratégia contribui para a máxima qualificação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cuja dimensão internacional é avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)<sup>148</sup> (Brasil, 2004) da CAPES. A respeito da Internacionalização da Educação via Pós-Graduação, Souza (2019a, p. 156) faz a seguinte ponderação:

---

<sup>148</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 2004, o SINAES segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a organização de todo o processo avaliativo. O SINAES adota conceitos, parâmetros e padrões para avaliar qualidade do Ensino Superior. Após 10 anos de sua implantação, o INEP revisou esse instrumento avaliativo e incluiu em seu eixo dois, denominado Desenvolvimento Institucional, um critério avaliativo quanto à Internacionalização da Educação. Desde então, todas as Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive os IFs, passaram a ter suas estratégias, ações e atividades de Internacionalização avaliadas, o que exigiu que esse eixo estivesse presente no PDI institucional (Souza, 2019a). Conforme consta no SINAES atualizado (Brasil, 2014c, p. 34), são definidas como atividades de Internacionalização “[...] os programas institucionais de mobilidade acadêmica/intercâmbio, adesão aos editais de mobilidade acadêmica, alunos estrangeiros na IES, oferta de língua estrangeira, oferta de disciplina em língua estrangeira, dentre outros”.

Nas universidades, que contam com certa estrutura estabelecida ao longo de décadas para convênios, pesquisa e parcerias internacionais, a adequação de procedimentos para a avaliação externa do SINAES pode não estar demandando grande empreendimento. Contudo, a pós-graduação nos IFs ainda é embrionária, assim como também é incipiente a graduação, o que nos remete à necessidade de reconhecer que existem diferentes realidades de desenvolvimento institucional dentro da Rede Federal de EPCT<sup>149</sup>.

Nota-se, portanto, que, apesar de os IFs serem equiparados às Universidades, o sistema e os critérios de avaliação da qualidade da Educação oferecidos por essas instituições não deveriam, de forma alguma, ser os mesmos, muito embora a Lei de criação da Rede Federal de EPT caminhe na direção internacional de massificação do Ensino Superior (Souza, 2019a).

Souza (2019a) afirma que, se as Instituições da Rede Federal de EPT desejarem manter-se ou inserir-se na disputa por financiamento proveniente da Educação Pública, será necessário conceber estratégias de gestão que mantenham as avaliações junto ao SINAES e à CAPES. Isso garantirá os mesmos indicadores de qualidade que têm sido apresentados até o momento e permitirá, dessa forma, a consolidação da Pós-Graduação. Nesse sentido, ainda conforme Souza, a elaboração de um planejamento estratégico que integre a Internacionalização na vivência diária da instituição é crucial para expandir as oportunidades de formação para estudantes, professores e técnicos administrativos, garantindo que estejam preparados para um mundo globalizado e conectado, além de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional. Esse planejamento é fundamental para manter a qualidade dos cursos já existentes e de outros que possam ser criados nos IFs.

A elaboração de estratégias inovadoras para a Internacionalização da Educação na Rede Federal de EPT pode ser bem-sucedida via discussão crítica do documento SETEC/MEC (2017), que contém dados quantitativos acerca das ações de Internacionalização da Educação no período de 2015-2017 (Souza, 2019a). Esse documento resulta da atuação de um Grupo de Trabalho composto por especialistas, instituído pela SETEC/MEC com a finalidade de coletar, nacionalmente, dados institucionais referentes aos seguintes eixos: mobilidade, acordos, projetos de cooperação internacional, idiomas, investimento, estrutura de escritórios, comunicação dos dados/indicadores internacionais, participação em eventos e missões internacionais, normativas da Internacionalização. Em uma seção anterior à apresentação dos resultados da pesquisa, o documento destacou que, entre as 41 instituições pesquisadas, somente 29% possuíam a definição de Internacionalização documentada. Esse dado sinalizou a

---

<sup>149</sup> Sigla utilizada para se referir ao termo *Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Nesta Tese, optei por aplicar ao texto a sigla EPT para se referir a esse termo, embora se observe nos documentos analisados que ora se usa a sigla EPT, ora se usa EPCT.

demanda de sistematização da Internacionalização da Educação enquanto política na Rede Federal de EPT. Acerca do fato de que a maioria das instituições não dispunha de uma conceituação de internacionalização, Chediak (2020, p. 94) considera que esse:

[...] é um dado importante para compreendermos o contexto em que as ações de internacionalização ocorrem nos IFs. Sem estruturação de políticas de internacionalização não há, conseqüentemente, articulação entre uma ação e outra, possibilidades de monitoramento ou avaliação. Conseqüentemente, inferimos a partir deste cenário, que nem todos os esforços de diferentes esferas – de organismos internacionais, do governo federal ou da própria instituição – são coordenados e bem aproveitados.

Por conseguinte, com base nessas afirmações, cabe refletir que 71% das Instituições da Rede Federal de EPT precisam, ainda, construir uma conceituação quanto à internacionalização, o que deve ser posto em prática, concomitantemente, a outras demandas já existentes. Em vista disso, no ano de 2021, o CONIF lançou o documento *Diretrizes para a elaboração da Política de Internacionalização das Instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil* (CONIF, 2021a) com objetivo de fornecer informações e procedimentos acerca de como as instituições deveriam proceder na realização dessa tarefa. Atualmente, observa-se que algumas instituições já aprovaram um documento específico para tratar da pauta internacional, como é o caso do Instituto Federal do Acre (IFAC, 2021) e do Instituto Federal de Goiás (IFG, 2021). Contudo, outras instituições, como IFMA, IFNMG e CEFET-MG, que ainda não aprovaram um documento específico para tratar da Internacionalização da Educação, contemplam esse eixo em seus PDIs (IFMA, 2019; IFNMG, 2022; CEFET-MG, 2022).

Em 2019 e 2021, o CONIF elaborou outros 2 documentos contendo dados atualizados e descritivamente mais explorados no tocante às ações e atividades de Internacionalização na Rede Federal de EPT: (i) *Internacionalização – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Panorama 2019* (CONIF, 2021b) e (ii) *Panorama de Internacionalização – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Edição 2021* (CONIF, 2021c). Ambos se destacam por já explicitarem, na contextualização, o conceito de internacionalização adotado e que passa a servir de perspectiva orientadora nesse eixo. Trata-se da definição de Internacionalização da Educação encontrada em de Wit *et al.* (2015), já abordada no Capítulo 4, que ressalta a importância de o processo de internacionalização poder acrescentar qualidade à Educação e à Pesquisa. Os documentos alertam sobre a relevância de a Internacionalização da Educação promover um diálogo entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a fim de que ela seja institucionalizada. Desse modo, os

documentos acrescentam um outro alinhamento conceitual de Internacionalização da Educação advindo da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, como se pode observar a seguir:

[...] a internacionalização se constitui em uma ferramenta-chave para transformar a educação superior, fortalecer suas comunidades e promover a qualidade e pertinência do ensino, da pesquisa e da extensão. Favorece a formação de cidadãos e profissionais, respeitosos da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura da paz e com a capacidade para conviver e trabalhar em comunidade local e mundial (CRES, 2018, p. 101).

Portanto, na perspectiva do CRES (2018), nota-se um projeto de Internacionalização da Educação voltado para práticas inclusivas que tencionam uma concepção mercantilista a qual favorece os interesses hegemônicos e globalizantes. Segundo os panoramas de 2019 e 2021, a Rede Federal de EPT tem trabalhado para solidificar um cenário de Internacionalização da Educação que atenda a grupos e comunidades que, por questões adversas, não teriam a oportunidade de se engajar em processos e fluxos de Internacionalização da Educação.

Nesta pesquisa, argumento pela oferta de uma Formação Continuada em Internacionalização da Educação para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, discuto alguns dados dos documentos do CONIF (2021b, 2021c) sobre a Formação Continuada de servidores e gestores. Esses documentos informam acerca de um Curso de Especialização em Gestão em Relações Internacionais, elaborado pelos gestores de RI das Instituições da Rede Federal de EPT, o CONIF e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), cuja oferta, na modalidade a distância, foi implementada em 2019 e 2021 às Instituições da Rede. Além desse curso, o documento prevê a participação de Reitores e/ou Pró-Reitores em eventos que abordem a Gestão da Internacionalização no âmbito da Educação Profissional. Complementarmente, sinaliza-se a disponibilização de uma série de *webinars*, que têm como finalidade a exposição de tópicos de relevância global, a facilitação do compartilhamento de melhores práticas entre docentes, discentes, técnicos administrativos e gestores e estudantes de diversos países, além de oportunizar a sondagem de colaborações futuras com instituições internacionais.

Percebe-se que a Rede Federal de EPT tem se comprometido a ofertar capacitação em Internacionalização da Educação apenas aos gestores das instituições. Essa iniciativa seria satisfatória, desde que o conhecimento e as competências construídas com especialistas fossem compartilhados com outros servidores (docentes e técnicos administrativos) que lidam com demandas da Internacionalização da Educação no dia a dia de suas práticas profissionais.

Os documentos do CONIF (2021b, 2021c) abarcam os seguintes tópicos: (i) *Formação Continuada de servidores e gestores*; (ii) *atuação em organizações e fóruns internacionais*; (iii) *apoio e promoção de ações de Internacionalização em Rede*; (iv) *Editais para promoção do intercâmbio acadêmico e cultural*; (v) *interlocução com agentes nacionais*; (vi) *ensino de idiomas*; e (vii) *levantamento e sistematização de dados*. Vale observar que, no tópico 4, sobre Editais para promoção do intercâmbio acadêmico e cultural, no documento CONIF (2021c), houve o acréscimo do item *formação de servidores*. Esse acréscimo é bastante positivo caso se pense acerca da necessidade de se investir na Formação Continuada em Internacionalização da Educação para o corpo de funcionários, visando a tornar as atividades da Internacionalização da Educação um fluxo orgânico a todos os setores da instituição educacional.

Diferente das Universidades que investiram na oferta de cursos de línguas e na aplicação de testes de proficiência linguística como atividades desenvolvidas pelos Centros de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras, os IFs optaram pelo investimento na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. Desse modo, mediante acordo firmado entre o governo brasileiro – representado pela CAPES e SETEC – e o governo estadunidense – representado pelo *NOVA Consortium* –, elaborou-se o Programa SETEC-CAPES/NOVA. Nesse sentido, na próxima subseção, analiso a Chamada Pública do Programa, focando o repertório textual, o discurso institucional e a concepção de Formação Continuada e de Língua Inglesa.

### **5.2.5 Análise crítica da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA**

O Programa SETEC-CAPES/NOVA, desenhado para atender, especificamente, aos professores de Língua Inglesa em efetivo exercício na Rede Federal de EPT, consistiu em um intensivo processo formativo de 8 semanas, com atividades acadêmicas e culturais. O Edital do Programa pretendeu selecionar até 152 professores, os quais se dividiram em 2 grupos de até 76 participantes cada. O Processo Seletivo ocorreu em duas etapas, de modo que a realização do curso estava prevista, inicialmente, para os períodos de janeiro a março de 2016 e de julho a agosto de 2016. O primeiro grupo foi subdividido em 2 turmas: uma com 34 professores no *campus* de Alexandria e outra com 42 professores no *campus* de Annandale. A implementação do curso com a primeira turma aconteceu conforme o planejamento. Entretanto, devido à necessidade de alguns ajustes apontados em avaliação<sup>150</sup> pelos professores do primeiro grupo,

---

<sup>150</sup> Conforme já exposto no Capítulo 2 desta Tese, a avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA ocorreu no 1º

a implementação do curso com o segundo grupo aconteceu no período de janeiro a março de 2017 (Brasil, 2015b).

Os textos políticos “[...] podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (Mainardes, 2006, p. 52). Portanto, a Chamada Pública a ser analisada apresenta aspectos coerentes ou contraditórios, de tal modo que não está finalizada após sua elaboração no Poder Legislativo e necessita ser lida de maneira conectada com o tempo e o local de produção.

Após serem definidas por gestores institucionais, cuja autonomia lhes foi conferida (Brasil, 2012<sup>a</sup>, 2012b), As Políticas Educacionais são traduzidas em textos de legislações. Desse modo, esses textos se tornam documentos de trabalho utilizados por políticos, professores, técnicos administrativos, sindicatos e órgãos, que são responsáveis pela implementação da política.

#### *5.2.5.1 O repertório textual*

Para analisar um texto de política, deve-se estar atento não apenas aos posicionamentos governamentais que permeiam sua linguagem, mas também compreender que um texto se forma por outros textos anteriores em contextos específicos (Bowe; Ball; Gold, 2017). Isso significa que a compreensão da gênese de uma política depende do acesso ao seu repertório textual, ou seja, ao que Bronckart (2008 *apud* Cavalcante, 2019) denominou “arquitextos”, que “[...] são construtos que tecem a base dos conhecimentos previamente construídos e disponibilizados pela sócio-história das políticas públicas” (Cavalcante, 2019, p. 338).

No Quadro 23, a seguir, apresento 5 eixos (A1, A2, A3, A4 e A5) de arquitextos que compõem a base da Política de Formação Continuada da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA:

---

Seminário de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA, intitulado “Cooperação Brasil- Estados Unidos: a experiência da capacitação de professores de Inglês da Rede Federal nos Estados Unidos”, realizado em Brasília, de 11 a 13 de abril de 2016. Esse evento, que, a propósito, não foi realizado com os professores do segundo grupo, gerou um total de 7 Relatórios Oficiais de Avaliação, que foram elaborados a partir de diálogos empreendidos por 7 grupos de trabalho compostos pelos professores que receberam suporte financeiro para estar presentes em Brasília, DF.

Quadro 23 – Arqutextos da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA

A1	Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (Brasil, 2012a)	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do MEC.
A2	Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012 (Brasil, 2012b)	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da CAPES, e remaneja cargos em comissão.
A3	Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (Brasil, 1992)	Autoriza o Poder Executivo a instituir como Fundação Pública a CAPES e dá outras providências.
A4	Decreto nº 7.176, de 12 de maio de 2010 (Brasil, 2010)	Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural.
A5	Políticas Linguísticas Internacionais	Quadro Comum de Referências Europeu (QCRE, 2020) <sup>151</sup> (Council of Europe, 2020). Níveis do Marco Comum Europeu de Referência (NMCER) <sup>152</sup> (Council of Europe, 2020). Teste de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (TOEFL)

Fonte: Adaptado de Cavalcante (2019, p. 339)

A relação de arqutextos apresentada no Quadro 23 possibilita perceber que a Chamada Pública teve como base os princípios que regulamentam a CAPES. Em A1, A2 e A3, os documentos explicitam a legitimidade da CAPES para tomar decisões sobre questões que interessam ao Estado brasileiro. Os arqutextos dos eixos A1 e A2 são os instrumentos normativos que instauram poder e autonomia aos servidores que foram nomeados para atuar em cargos de confiança e que, por isso, automaticamente, ficam também sujeitos às condições e exigências impostas por eles.

Dentre as questões de interesse do Estado a serem coordenadas pela CAPES, pode ser citada a formação de pessoal, que atua em diferentes níveis educacionais, conforme se observa no artigo 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, que compõe o eixo A3:

A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (Brasil, 1992, p. 1).

Enquanto órgão do Poder Executivo designado para atuar no âmbito da Educação Superior e do desenvolvimento tecnológico, a CAPES possui diversas finalidades, tais como apoiar o MEC na elaboração de políticas para a Pós-Graduação, sistematizar e avaliar cursos presenciais e a distância. Além disso, busca incentivar, por meio de auxílio financeiro, a

<sup>151</sup> O QCRE é uma das políticas linguísticas oficiais do Conselho da Europa mais amplamente conhecidas e utilizadas. Essa política passou por atualizações em 2001 e, mais recentemente, em 2020. Seu propósito é promover a integração dos países europeus por meio da valorização da diversidade linguística e cultural.

<sup>152</sup> O NMCE avalia, por aferição, a competência linguística de um indivíduo em Línguas Estrangeiras. É composto por 6 níveis de referência, subdivididos e agrupados em 3 categorias amplas de descritores, a saber: Usuário Elementar (A1 e A2), Usuário Independente (B1 e B2) e Usuário Experiente (C1 e C2).



formação de pessoal docente com elevada qualificação para atuar na docência, na pesquisa e nas demandas de setores públicos e privados. No contexto da Educação Básica, a CAPES tem como finalidade fomentar e acompanhar, através de convênios, bolsas e auxílios, colaborativamente com os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e com Instituições Públicas e Privadas de Ensino. Seu objetivo é a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores, tanto na modalidade presencial quanto a distância, mediante o uso de TDICs. É importante ressaltar que a CAPES desempenha um papel relevante no âmbito da cooperação internacional, concedendo bolsas no Brasil e no exterior a estudantes, professores e pesquisadores vinculados a Instituições de Ensino Superior brasileiras. Essa ação tem como finalidade oferecer Formação Inicial e Formação Continuada aos profissionais atuantes na Educação Básica e Superior. Dessa forma, a CAPES contribui para a Internacionalização da Ciência e da Tecnologia (Brasil, 1992).

A Chamada Pública opera, estrategicamente, como um documento fundado em leis nacionais que se complementam ao incorporar políticas linguísticas<sup>153</sup> de instituições estrangeiras (Cavalcante, 2019), que estão alinhadas à geopolítica do conhecimento defendida pelas organizações internacionais, cujos principais representantes são países do Norte Global. Conforme inferiu Cavalcante (2019, p. 341) em seu estudo sobre o Programa SETEC-CAPES/NOVA, a influência das Políticas Linguísticas de outros países sobre o processo de produção de textos de políticas oficiais do governo brasileiro se deve à “[...] escassez de políticas direcionadas à implementação de práticas efetivas de idiomas e suas culturas em cursos de formação de professores [...]”. Na tentativa de fornecer alguma estratégia ou mecanismo que preencha essa falta, os gestores educacionais no âmbito nacional interpretam e recriam os princípios orientadores das políticas advindas do exterior.

Os arqutextos dos eixos A4 e A5 acionam, diretamente, o Edital da Chamada Pública, que é resultante do acordo de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos nos campos cultural e educacional, tema já abordado na subseção 4.2.2 deste capítulo. No texto da Chamada Pública, esse acordo de cooperação é informado pela referência ao fato de que a

---

<sup>153</sup> Nesta Tese, compreendo o construto *Política Linguística* a partir das contribuições de Shohamy (2006), que o aborda por meio de uma visão ampliada de linguagem. Assim, uma Política Linguística não abrange apenas considerações abstratas ou ações concretas propostas pelo Estado e praticadas por instituições educacionais, mas engloba uma variedade de mecanismos que dão origem às políticas e práticas efetivamente vivenciadas. Nessa perspectiva, torna-se representativo o papel agentivo dos indivíduos que realizam atividades de Política Linguística em suas esferas situadas e que, por meio delas, podem subverter os interesses dos grupos hegemônicos, redirecionando práticas sociais unilaterais e impositivas. O resultado da agência empreendida pelos indivíduos é a transformação da Política Linguística em um mecanismo de mudança social (Silva, 2013; Pereira; Costa; Silva, 2022).

Diretoria de Relações Internacionais da CAPES atuou no estabelecimento de parceria com o *Community College Consortium*<sup>154</sup>, representado pela Instituição NOVA.

#### 5.2.5.2 O discurso institucional

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, “[a] ordem do discurso se refere à totalidade de discursos em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas sociais, às articulações e rearticulações entre elas” (Magalhães, 2000, p. 91).

A ordem de discurso institucional em que a Chamada Pública se instaura orienta os professores de Língua Inglesa que pretenderam se inscrever no Processo Seletivo da Formação Continuada, bem como declara as obrigações que esses profissionais terão, caso suas candidaturas sejam aprovadas. Vejamos, a seguir, o terceiro item que compõe o objeto do Programa:

1.3. Como contrapartida pela participação no Programa, os candidatos selecionados *deverão atuar* por meio de um plano de trabalho, por um período mínimo de um ano, *nas ações do Programa Idiomas sem Fronteiras do Ministério da Educação*, em sua instituição da Rede Federal ou em outras escolas das redes públicas do Brasil, *de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos e contribuir com ações e atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização [...]* (Brasil, 2015b, p. 1-2, grifo nosso).

Nesse item do objeto do Programa, destaco o modalizador discursivo “deverão atuar”, que expressa o condicionamento a que os professores ficam submetidos e que se refere ao desenvolvimento de atividades no Programa Idiomas sem Fronteiras. Tais atividades, possivelmente, consistiam em capacitações específicas do Idiomas sem Fronteiras, ministração de aulas no NuLi – Idiomas sem Fronteiras e aplicação de testes de línguas. Desse modo, a razão da implementação da Formação Continuada Internacional concentra-se na ideia de que os professores precisam estar aptos a exercer sua prática com base em uma suposta “competência” que eles ainda não tinham desenvolvido e que comprometia a “qualidade” da Educação Linguística em Língua Inglesa oferecida pela Rede Federal de EPT.

---

<sup>154</sup> O *Community College Consortium for Open Educational Resources (CCCOER)* do *Open Education Consortium* é composto por mais de 250 faculdades comunitárias e técnicas que representam membros de consórcios individuais, regionais e estaduais em 17 estados e províncias norte-americanas. Sua missão é a promoção de políticas e práticas educacionais abertas para ampliar o acesso à Educação e melhorar o ensino e a aprendizagem. Para informações adicionais, consultar o sítio eletrônico: <https://www.oecconsortium.org/about-oec/about-cccoer/>.

Dada a obrigação de “aplicar os conhecimentos adquiridos” no curso às aulas no Brasil, a expectativa era, ao que parece, que os professores resolvessem, ou ao menos contribuíssem para amenizar as fragilidades da Educação Linguística no país. Essa demanda fica explicitada no objeto da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA (Brasil, 2015b, p. 1-2), ao ressaltar que, em contrapartida à participação no Programa, os professores selecionados deveriam “[...] atuar [...] nas ações do Programa Idiomas sem Fronteiras do Ministério da Educação, em sua instituição da Rede Federal ou em outras escolas das redes públicas do Brasil [...]”. Pelo Edital, é possível afirmar que o Programa foi motivado pelas demandas do Idiomas sem Fronteiras de Língua Inglesa e não porque fazia parte de uma política mais ampla de Formação Continuada de Professores. Observa-se, também, a expectativa do Programa quanto ao desenvolvimento de atividades, por parte dos professores, no âmbito da Pesquisa, da Extensão, da Inovação e da Internacionalização da Educação, temas que não foram contemplados no programa do curso.

Para formalizar a devolutiva da Formação Continuada pelos professores, a Chamada Pública exigiu, entre outros documentos necessários para a candidatura, uma Carta de Intenções de, no máximo, duas páginas, explicitando a motivação para a participação no Programa, como os “conhecimentos adquiridos” seriam aplicados e por meio de quais ações e atividades. A Carta de Intenções deveria contemplar pelo menos 2 dos seguintes itens:

I. Desenvolvimento de novas metodologias, trocas de experiências e capacitação no Brasil de professores das redes de ensino públicas; II. Desenvolvimento de materiais didáticos e infraestruturas para o ensino de inglês, em consonância aos programas das políticas públicas de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação; III. Atuação nos núcleos de línguas (NucLi) e na aplicação dos testes de proficiência de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras; IV. Alinhamento entre o ensino de inglês e as políticas de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (Brasil, 2015b, p. 3).

Entre esses itens, destacam-se o segundo, o terceiro e o quarto, os quais suscitam reflexões sobre o papel dos professores no processo de implementação de políticas de testes de línguas. Conforme explicado por Shohamy (2006), embora os professores de línguas não estejam envolvidos na elaboração das políticas de testes, estão incumbidos de promover uma Educação Linguística voltada para a realização desses testes, o que implica alterações em suas estratégias pedagógicas. Nessa perspectiva, os professores são vistos como burocratas, pois

“[...] estão sendo usados por autoridades para executar políticas de testes e, assim, tornar-se servidores do sistema” (Shohamy, 2006, p. 104, tradução nossa)<sup>155</sup>.

A execução dessas políticas pelo professor de Língua Inglesa fica evidente no desenvolvimento de materiais didáticos em conformidade com as Políticas Públicas da Educação Profissional (item II), na atuação nos NucLi e na aplicação de testes de proficiência (item III), bem como no alinhamento entre o ensino de Língua Inglesa e as políticas de EPT (item IV). Portanto, observa-se que, na perspectiva do Programa SETEC-CAPES/NOVA, a atuação do professor de Língua Inglesa está sujeita não apenas à Política da Rede Federal de EPT, mas também à Política do Idiomas sem Fronteiras, que previa a oferta e aplicação do TOEFL, além de um curso preparatório (MEO) para aqueles interessados em realizá-lo. Assim, o MEC e a SETEC poderiam garantir que os Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT atendessem às demandas de maximização das pontuações dos estudantes e funcionários no TOEFL, considerando que esse é um dos exames amplamente aceitos, por exemplo, no processo de candidatura a programas universitários nos Estados Unidos. A partir desse movimento, as Instituições da Rede Federal de EPT poderiam melhorar sua avaliação no eixo das ações de Internacionalização da Educação, pontuados pelo SINAES. Tendo isso em mente, na próxima subseção, será discutida a concepção de Formação Continuada do Programa SETEC-CAPES/NOVA.

### *5.2.5.3 A Concepção de Formação Continuada*

Nesta subseção, discuto a concepção de Formação Continuada do Programa SETEC-CAPES/NOVA a partir do objeto, dos objetivos e do programa do curso. No terceiro item do objeto do Programa, consta que os professores participantes deveriam “[...] aplicar os conhecimentos adquiridos e contribuir com ações e atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização [...]” (Brasil, 2015b, p. 2). Nesse excerto, chama a atenção o caráter de “aplicabilidade” e acréscimo de “reprodução” de um suposto conhecimento adquirido, pois indica um interesse muito maior dos seus elaboradores, a fim de resolver problemas pontuais que emergiram das fragilidades da Educação Linguística em Línguas Estrangeiras no Brasil do que em promover processos formativos crítico-colaborativos entre professores de Língua Inglesa estadunidenses e brasileiros.

---

<sup>155</sup> No original: “[...] they are being used by those in authority to carry out testing policies and thus become servants of the system” (Shohamy, 2006, p. 104).

A partir das considerações apresentadas, é possível afirmar que o Programa SETEC-CAPES/NOVA se pauta por uma epistemologia da prática, a qual se vale de mecanismos para controlar os professores, restringe a Formação Continuada a treinamentos rápidos, que comprometem a formação de uma identidade docente transformadora e crítica, bem como deflagram uma abordagem de Educação Linguística meramente pragmática e interessada na manutenção da ordem social (Magalhães; Azevedo, 2015; Magalhães, 2019). Portanto, a Formação Continuada oferecida pelo SETEC-CAPES/NOVA se configura como capacitação e treinamento (Castro; Amorim, 2015).

Em relação aos objetivos, o Programa SETEC-CAPES/NOVA pretendeu:

2.1. Valorizar os profissionais que atuam na Rede Federal de EPCT; 2.2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês – dos professores de língua inglesa, em exercício na Rede Federal; 2.3. Expor professores da Rede Federal às práticas pedagógicas dos Community Colleges norte-americanos, com foco em ensino de língua inglesa; 2.4. Compartilhar experiências do ensino de inglês como segunda língua, propondo atividades que estimulem a participação do aluno em sala de aula; 2.5. Estimular o uso de recursos on-line e de outras ferramentas na Formação Continuada de professores e o desenvolvimento de novas metodologias e materiais didáticos para uso em sala de aula; 2.6. Estimular a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos, com foco especial em projetos desenvolvidos por estudantes da Rede Federal; 2.7. Proporcionar uma experiência *in loco* em proficiência em língua inglesa, considerando os aspectos culturais, locais, sociais dos Estados Unidos da América; 2.8. Estimular parcerias com professores norte-americanos, com vistas a futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países (Brasil, 2015b, p. 2).

Os objetivos do Programa abrangem dimensões linguísticas, pedagógicas, interculturais, tecnológicas, interpessoais e diplomáticas a serem desenvolvidas pelos Professores de Língua Inglesa na Formação Continuada, conectando-se por meio da dimensão internacional. Segundo Cavalcante (2019, p. 341), os objetivos 2, 3, 4, 5, 7 e 8 “[...] expressam predominância da política norte-americana e de sua pedagogia intervindo sobre os objetivos e finalidades do acordo SETEC-CAPES/NOVA que deu origem à chamada pública”. Essas intervenções ocorreriam na forma da língua, no modo como ela funciona na sociedade, em seus métodos e no modelo de Formação Continuada escolhido para ser aplicado ao grupo de professores brasileiros (Cavalcante, 2019).

O oitavo objetivo do Programa coloca os professores em uma posição de atuação diplomática no âmbito educacional entre o Brasil e os Estados Unidos. Acredito que essa responsabilidade atribuída aos docentes demanda uma capacitação específica sobre como abordar potenciais parceiros institucionais, incluindo professores, gestores e técnicos administrativos, em diferentes setores. Vale lembrar que uma capacitação em práticas e

processos de Internacionalização da Educação pode abranger o conhecimento dos mecanismos formais disponíveis nos sistemas educacionais dos dois países, viabilizando, administrativa e legalmente, acordos de cooperação internacional. Nesse contexto, seria benéfico que os professores recebessem orientações antes da partida, ou seja, uma capacitação prévia, que poderia ser oferecida por uma equipe especializada designada pelo MEC e que contasse com a participação dos gestores dos escritórios de relações internacionais das instituições de origem dos professores participantes. Essa preparação contribuiria, sobremaneira, para o sucesso e a eficácia na realização do objetivo proposto.

Por sua vez, conforme se observa no Quadro 24, o programa de estudos oferecido pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA se estrutura em 2 eixos formativos, sendo que um deles é dedicado a conteúdos didático-pedagógicos e o outro é voltado à história e cultura estadunidense.

Quadro 24 – Programa do curso oferecido pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA

<b>TEACHERS OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE PROGRAM</b> <b>20 hours per week x 6 weeks = 100 hours</b>
Certificate course focused on: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Second language acquisition theory</i></li> <li>• <i>Current TESOL Methodologies</i></li> <li>• <i>Assessing English language proficiency</i></li> <li>• <i>Teaching Speaking &amp; Listening</i></li> <li>• <i>Teaching Reading &amp; Writing</i></li> <li>• <i>Teaching Grammar</i></li> <li>• <i>Classroom Management: Conducting Needs Assessment</i></li> <li>• <i>Lesson Plan and Language learning objectives</i></li> <li>• <i>Materials Adaptation</i></li> <li>• <i>Use of Authentic materials</i></li> <li>• <i>Teaching Pronunciation</i></li> <li>• <i>Using Technology in ESL</i></li> <li>• <i>Teaching Entry Level ESL</i></li> <li>• <i>Teaching Vocabulary</i></li> <li>• <i>Live class observations</i></li> <li>• <i>In-class teaching Practicum</i></li> <li>• <i>Overview, Review, and Reflection</i></li> </ul>
<b>U.S HISTORY &amp; CULTURE COURSE</b> <b>10 hours per week x 2 weeks = 20 hours</b>
<i>Field trip-oriented course focusing on the history and culture of the U.S. and of the local community.</i>

Fonte: Adaptado de Brasil (2015b, p. 12, grifo nosso)

O enfoque do eixo formativo do Programa referente aos conteúdos didático-pedagógicos está centrado na Formação de Professores de Língua Inglesa para atuarem em contextos de ensino de Segunda Língua, utilizando metodologias contemporâneas provenientes do *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* – Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas). Embora o TESOL seja um termo genérico que englobe situações em que a

Língua Inglesa é ensinada tanto como Segunda Língua<sup>156</sup> quanto como Língua Estrangeira (Carter; Nunan, 2001), não são percebidas adaptações no Programa SETEC-CAPES/NOVA voltadas ao seu público-alvo, composto por professores brasileiros de Língua Inglesa que a ensinam em uma perspectiva de Língua Estrangeira.

Conforme Llurda (2005), há uma alta taxa anual de participação de professores de Língua Inglesa como Língua Estrangeira nos programas de TESOL, o que justifica maior atenção às suas necessidades específicas, em contraposição à formação docente focada apenas na aquisição de Segunda Língua. No entanto, mesmo diante desse argumento, as instituições educacionais dos Estados Unidos que oferecem o TESOL não têm se adaptado para preparar os professores para o ensino de Língua Inglesa em contextos de Língua Estrangeira, incorporando aspectos relacionados ao ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira no programa do curso, devido às limitações financeiras e de pessoal (Llurda, 2005).

Pelo fato de o TESOL não abarcar as especificidades do ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira no que diz respeito ao item *In-class teaching practicum* (prática de ensino em sala de aula), os professores não nativos participantes são submetidos pelos supervisores do TESOL a uma avaliação significativa com base em princípios que consideravam suas habilidades linguísticas em comparação com as habilidades do professor nativo (Llurda, 2005). A não consideração de aspectos relacionados a diferenças de contextos de atuação dos professores estrangeiros se conecta ao argumento de que o currículo, a ideologia e a prática dos programas de TESOL, em diversos países anglófonos, são marcados por mercantilização da Educação, etnocentrismo, remanescentes coloniais, discriminação racial e pelas relações neocoloniais de poder (Barnawi; Phan, 2015). Esses programas, além de reproduzirem discursos<sup>157</sup> do “Eu superior” em detrimento do “Outro inferior” (Pennycook, 1998), “[...] dão pouco reconhecimento às capacidades intelectuais dos estudantes internacionais e às suas trajetórias de construção de identidade acadêmica e profissional” (Barnawi; Phan, 2015, p. 260, tradução nossa)<sup>158</sup>, exigindo que eles “[...] descartem seus conhecimentos anteriores em troca

---

<sup>156</sup> A Língua Inglesa, quando considerada como Segunda Língua, é ensinada e aprendida em um contexto no qual se estabelece como a língua predominante da comunicação. Países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido exemplificam locais em que a Primeira Língua é aprendida como Segunda Língua. Por outro lado, quando a Primeira Língua é adquirida como Língua Estrangeira, não é utilizada nem como meio de comunicação, nem como meio de instrução. Países como Brasil, Japão, Coreia, Tailândia e México integram a lista de Nações onde a Primeira Língua é ensinada como Língua Estrangeira nos currículos da Educação Básica em escolas públicas e privadas (Carter; Nunan, 2001).

<sup>157</sup> Os discursos do *Eu* e do *Outro* “[...] são discursos ligados ao Inglês que constroem o Inglês e seus aprendizes de maneiras particulares” (Pennycook, 1998, p. 8, tradução nossa). No original: “[...] discourses linked to English that construct English and learners of English in particular ways” (Pennycook, 1998, p. 8).

<sup>158</sup> No original: “[...] give little recognition to international students’ intellectual capabilities and to their academic and professional identity construction journeys” (Barnawi; Phan, 2015, p. 260).

de metodologias e pedagogias de ensino mais avançadas” (Barnawi; Phan, 2015, p. 260, tradução nossa)<sup>159</sup>.

Ao considerar o segundo eixo formativo do curso a respeito de história e cultura dos Estados Unidos e da comunidade local, nota-se um discurso unilateral e impositivo que direciona os objetivos apenas para o país em que o TESOL estava sendo realizado. O programa, que, especificamente, foi orientado para viagens de campo, não fornece abertura para que os professores brasileiros possam propor diálogos interculturais envolvendo o seu país de origem e os Estados Unidos. A respeito de uma abordagem de Formação Continuada Internacional, Llurda (2005, p. 147, tradução nossa)<sup>160</sup> assevera que “[...] ensinar cultura não implica no ensino da cultura de países específicos em que a língua é falada nativamente, mas sim em informar os alunos sobre as diferentes culturas-alvo e possibilitar que eles falem sobre a sua própria cultura”. Concordo com essa asserção, pois, atualmente, em um mundo que a cada dia se torna mais multicultural, é possível que professores de Língua Inglesa usem a língua globalmente e não estejam interessados em fixar ou internalizar a cultura de um país específico. Portanto, o mais razoável para o Programa SETEC-CAPES/NOVA teria sido abordar as culturas dos Estados Unidos e do Brasil mediante orientações advindas da interculturalidade crítica (Walsh, 2012), que toma as diferenças culturais e as desigualdades como sendo definidas pela dominação colonial; por isso, precisam ser questionadas em busca de uma mudança possível.

A partir do que foi discutido nesta subseção, considero necessária uma revisão e aprimoramento do programa do curso, a fim de abordar os temas de maneira crítica e colaborativa. Caso tivessem sido realizados alinhamentos de demandas envolvendo os coordenadores do Programa e os professores brasileiros de Língua Inglesa, a Formação Continuada poderia ter ido, mais significativamente, ao encontro da realidade da Educação Linguística em Língua Estrangeira vivenciada no Brasil. Na próxima subseção, será abordada a concepção de Língua Inglesa que permeia o Programa SETEC-CAPES/NOVA.

---

<sup>159</sup> No original: “[...] to discard their prior knowledge in exchange of more advanced teaching methodologies and pedagogies, [...]” (Barnawi; Phan, 2015, p. 260).

<sup>160</sup> No original: “[...] teaching culture will not entail teaching the culture of any of the particular nations who speak the language natively, but rather letting learners know about different target cultures and enabling them to speak about their own culture” (Llurda, 2005, 147).



#### 5.2.5.4 A concepção de Língua Inglesa

A Formação Continuada do Programa SETEC-CAPES/NOVA foi motivada pelas demandas que insurgiram a partir do Programa Ciência sem Fronteiras, que, por sua vez, estimulou a criação do Programa Idiomas sem Fronteiras, visando à preparação linguística dos interessados em se candidatar a atividades no âmbito da Internacionalização da Educação. Ou seja, para que a comunidade de estudantes e funcionários da Rede Federal de EPT pudesse se preparar para a realização de testes de proficiência, especificamente o TOEFL, que era oferecido, gratuitamente, pelo Idiomas sem Fronteiras, tornou-se premente o investimento na Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa, pois esses promovem a Educação Linguística da língua que ocupa lugar de prestígio na Internacionalização da Educação. Considerando a forte relação bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos, assim como o elevado caráter comercial da indústria do TESOL, os tomadores de decisões que estavam responsáveis pela elaboração do Programa SETEC-CAPES/NOVA optaram pela oferta do TESOL aos professores brasileiros de Língua Inglesa. Desse modo, percebe-se uma relação de influências mútuas entre o Ciência sem Fronteiras, o Idiomas sem Fronteiras, o TOEFL e o TESOL, que sustentam a hegemonia da Língua Inglesa. Conforme Shohamy (2006, p. 95):

[...] no caso do inglês, os testes de língua impulsionam, perpetuam e reafirmam o *status* do inglês. Além disso, os testes de inglês atuam como mediadores entre a política e a educação. O processo é interminável, pois o teste de inglês e o ensino e aprendizagem de inglês afetam-se e perpetuam-se mutuamente e, em conjunto, afetam o seu poder; nesse ponto, não está claro o que é a galinha e o que é o ovo (Shohamy, 2006, p. 95, tradução nossa)<sup>161</sup>.

Portanto, diante desse cenário, considero pertinente que a concepção de Língua Inglesa que permeia o Programa SETEC-CAPES/NOVA seja discutida considerando o TOEFL, o que é justificável porque, nos processos de Internacionalização da Educação no Brasil, tanto nas Universidades quanto nas Instituições da Rede Federal de EPT, a constatação da falta de conhecimento linguístico dos estudantes brasileiros para a realização de testes de línguas se constituiu fator impulsionador de políticas no bojo da Educação Linguística e da Formação Continuada Internacional de Professores.

---

<sup>161</sup> No original: “[...] in the case of English, language tests drive forward, perpetuate and reaffirm the status of English. Further, English tests act as mediators between politics and education. The process is unending as the testing of English and the teaching and learning of English affect and perpetuate one another and together affect its power; at that point, it is not clear what is the chicken and what is the egg” (Shohamy, 2006, p. 95).

A fim de que os professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT pudessem se inscrever no Processo Seletivo para o Programa SETEC-CAPES/NOVA, foi necessário que eles apresentassem uma comprovação de realização do TOEFL contendo uma pontuação satisfatória. O teste em questão segue os princípios orientadores de aferição de proficiência linguística em Língua Inglesa estabelecidos pelo QCRE, conforme se observa a seguir:

5.1. Para atender aos requisitos de participação no Programa, os candidatos *terão de comprovar* a sua proficiência em inglês. 5.1.1. Para o **primeiro grupo**, de professores de inglês: comprovação da proficiência no idioma o Test of English as a Foreign Language – TOEFL IBT com pontuação mínima de **85** ou TOEFL ITP com pontuação mínima de 563 – nível B2, conforme o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). 5.1.2. Para o **segundo grupo**, comprovação da proficiência no idioma apenas o Test of English as a Foreign Language – TOEFL ITP com pontuação mínima de **563 – nível B2**, conforme o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). (Brasil, 2015b, p. 4-5, grifo do autor).

A partir do marcador discursivo “terão de comprovar” (item 5.1) e das indicações das pontuações (85 no TOEFL IBT<sup>162</sup> e 563 no TOEFL ITP<sup>163</sup>) referentes à proficiência mínima exigida, fica evidente que o teste de língua foi adotado pelos elaboradores da política como um mecanismo de filtro, que preveniu o Programa de receber professores brasileiros com “baixa competência linguística”. Essa perspectiva de aplicação do TOEFL vai ao encontro da pesquisa de Llurda (2005), cujos dados, gerados com supervisores de TESOL nos Estados Unidos que ressaltaram a excepcionalidade dos professores que se inscreviam no Programa, revelam o teste de línguas como um instrumento de seleção e cortes.

Conforme Shohamy (2006, p. 94, tradução nossa)<sup>164</sup>, para realizar testes de língua, é preciso dispor de certo nível de proficiência, “[...] pois demonstram não apenas a habilidade de um indivíduo em uma determinada língua, mas também os critérios utilizados para avaliar a qualidade da língua que ele ou ela produz”. Assim sendo, é possível inferir que, ao adotarem, unicamente, o TOEFL, o Programa SETEC-CAPES/NOVA foi implementado de forma a não incluir todos os professores de Língua Inglesa, haja vista muitos desses, apesar de possuírem habilidades comunicativas desenvolvidas, não puderam realizar sua inscrição devido ao fato de não terem alcançado uma pontuação que representasse a proficiência construída pelos critérios específicos exigidos pelo TOEFL. Esses critérios perpetuam a uniformidade e a padronização da língua, o que é considerado por Shohamy (2006) uma fraqueza dos testes, pois, ao aceitarem apenas respostas padronizadas em termos de léxico e gramática, simplificam, exageradamente,

<sup>162</sup> *Internet-based Test* (Teste Baseado na Internet).

<sup>163</sup> *Institutional Testing Program* (Programa de Testes Institucionais).

<sup>164</sup> No original: “[...] as they demonstrate not only an individual's ability in a particular language but also the criteria used to assess the quality of the language he or she produces” (Shohamy, 2006, p. 94).

a língua, em vez de realizar uma análise linguística cuidadosa que considere as diferentes formas comunicativas de diversos grupos de falantes.

A não compreensão das diferenças dos candidatos por parte do TOEFL mostra que esse se vale de uma abordagem referenciada por normas (Shohamy, 2006), ou seja, usa os mesmos critérios de avaliação para todos os grupos independente de suas diferentes formações e experiências (Shohamy, 2006). Por conseguinte, ao ser aplicado como um teste *one-size-fits all* (de modelo único) e, por esse motivo, não considerar as diferenças individuais de cada grupo, o TOEFL sustenta desigualdades. Desse modo, é possível afirmar que a concepção de Língua Inglesa defendida pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA é hegemônica, visto que se vale do TOEFL para perpetuar o poder dessa língua no mundo. O TOEFL, além de valorizar a variedade padrão do falante nativo e sua noção de correção, não abarca a multiculturalidade linguística. Tem-se, portanto, um teste que atua de maneira tendenciosa ao representar o antigo Inglês-padrão colonial do Reino Unido e dos Estados Unidos (Jenkins, 2006).

A concepção hegemônica de Língua Inglesa presente no Edital precisaria ser ressignificada pela perspectiva intercultural e pluricêntrica de comunicação. Desse modo, a proficiência linguística apenas poderia “[...] ser determinada de modo situado, conforme se estabeleçam e compreendam os contextos de enunciação específicos de cada situação de uso da língua” (Jordão *et al.*, 2020, p. 38). Assim, em vez de privilegiar o falante nativo como regra para a legitimidade da língua, o Edital contemplaria mecanismos de seleção focados nas contingências que definem o sucesso ou não de um ato comunicativo.

Na próxima seção, buscarei discutir o contexto da prática do Programa SETEC-CAPES/NOVA mediante a análise de alguns registros encontrados em Relatórios Oficiais de Avaliação (ROAs), bem como em relatos gerados pelas interações nas Sessões Reflexivas Coletivas *On-line* (SRCs) e nas Sessões Reflexivas Individuais *On-line* (SRIs). Os resultados apontaram que o contexto da prática desse Programa é marcado por experiências contextuais, cognitivas e de mudança.

### 5.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA SETEC-CAPES/NOVA

Nesta seção, de posse da asserção de que “[...] o contexto da prática [...] é onde a política produz efeitos e consequências [...]” (Mainardes (2006, p. 53), analiso esse contexto a partir das implicações que o Programa SETEC-CAPES/NOVA teve nas representações subjetivas construídas por meio de experiências vivenciadas pelos Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT que participaram da 1ª edição desse Programa.

Nesse propósito, primeiramente, organizei um *corpus* de análise contendo registros coletados em 7 Relatórios Oficiais de Avaliação elaborados por professores, que, distribuídos em 7 Grupos de Trabalho (siglas GT1, GT2, GT3, GT4, GT5, GT6 e GT7) na ocasião do 1º *Seminário de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA*, ocorrido na cidade de Brasília, DF, no período de 11 a 13 de abril de 2016, realizaram uma avaliação das atividades do Programa. Seguindo uma orientação ética, cabe informar que participei do GT2 e que os ROAs foram escritos no dia 12 de abril de 2016.

O *corpus* de análise, posteriormente, foi acrescido por registros gerados ao longo da implementação do Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, que desenhei, especificamente, para realizar esta pesquisa. Nesse Curso Temático *On-line*, além do autor desta Tese (Lauro Sérgio), todos os 3 professores colaboradores desta pesquisa (Celina, Harry e Patrick – nomes fictícios escolhidos por eles) haviam participado, também no ano de 2016, do Programa SETEC-CAPES/NOVA. Os registros gerados decorrem de interações realizadas por meio de 6 Sessões Reflexivas Coletivas *On-line* (SRCs) (siglas SRC1, SRC2, SRC3, SRC4, SRC5 e SRC6) e de 3 Sessões Reflexivas Individuais *On-line* (SRIs), conforme já informado no Capítulo 2.

Saliento que, neste Capítulo 5, foram considerados para a análise os documentos de políticas e alguns dados dos ROAS, das SRCs e das SRIs. Assim, no Capítulo 6, continuo a analisar, exclusivamente, os registros provenientes das SRCs.

Desse modo, tendo aplicado aos dados o marco de referência para categorização de experiências de professores em Educação Continuada (Zolnier, 2022), passo a discutir as seguintes categorias: (i) *experiências contextuais*; (ii) *experiências cognitivas*; e (iii) *experiências de mudança*.

### **5.3.1 Experiências contextuais**

Para as oportunidades de Formação Continuada de Professores disponibilizadas no âmbito da Rede Federal de EPT, o Edital representa o documento político inicial ao qual os interessados em se candidatar têm acesso. Não raro, em Editais voltados para ações de Internacionalização da Educação, observam-se requisitos quanto à comprovação de proficiência em Língua Estrangeira por meio de teste de língua expedido por Instituições Internacionais e reconhecido pela Universidade ou *College* de destino no exterior. No caso do Programa SETEC-CAPES/NOVA, o TOEFL foi o único teste aceito. Embora ele não

reprovasse quem o realizasse, a pontuação mínima determinada pelo Edital é alta (563 – nível B2 – intermediário), funcionando, segundo Llurda (2005), como estratégia de filtragem dos candidatos a partir de seu conhecimento linguístico.

O Edital do Programa SETEC-CAPES/NOVA estabelece, claramente, que os custos para a realização da prova são de responsabilidade do candidato, sendo necessário apresentar a certificação no ato da inscrição, por meio de formulário eletrônico, dentro de um prazo limite. Diante dessas condições e exigências, o Edital sugere a possibilidade de os candidatos que ainda não possuem o teste de proficiência realizá-lo, gratuitamente, por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras do MEC, contanto que haja disponibilidade para tal.

No que diz respeito ao exame TOEFL ITP, a gratuidade proporcionada pelo MEC abrangia os professores de Língua Inglesa em exercício na Rede Federal de EPT. No entanto, mesmo com esse benefício, no meu caso, ao iniciar o processo de candidatura ao Programa em 2015, tive que lidar com uma experiência indireta contextual concernente ao espaço (Zolnier, 2022), pois a cidade em que está situado o *campus* onde eu realizava as minhas atividades profissionais se encontra a uma longa distância da cidade na qual está situado o *campus* credenciado para a aplicação do exame. Foi necessário viajar por mais de 5 horas para chegar ao local da prova. Por ter vivenciado essas situações, comentei com a professora Celina durante uma SRC a respeito da dificuldade que o TOEFL ITP representou no Programa SETEC-CAPES/NOVA e sobre a exclusão que a pontuação mínima exigida pode causar para os professores, que, apesar de se comunicarem, não estão preparados para realizar um teste cujas questões requerem não apenas conhecimento linguístico, mas também habilidade de resposta dentro de um tempo determinado. Vejamos a reflexão construída com Celina:

**Lauro:** E essa exigência dos exames de proficiência específicos no caso desse Edital sobre o qual você está relatando, o TOEFL IBT, TOEFL ITP, [...] assim, foi um fator dificultador realizar esse teste e qual é a sua opinião também sobre a exigência desse teste no sentido de que muitos professores que não conseguem [...] a nota mínima exigida ficam excluídos do processo de [...] internacionalização da sua Formação Continuada?

**Celina:** É. No nosso caso, no [nome da instituição] especificamente, como a gente era um centro aplicador, então, não houve essa dificuldade [...], mas eu concordo com você que não ter uma pontuação mínima ser um impeditivo é um contrassenso porque, a final de contas, se o curso é para te auxiliar no desenvolvimento linguístico, com as habilidades de audição, de compreensão, de escrita, de leitura, não deveria haver esse impeditivo ou, já que eles exigem um teste, que fosse, na verdade, uma coisa mais, não sei, talvez, uma pro forma.

**Lauro:** Mais democrática, não é?

**Celina:** É. Alguma coisa mais prática, assim, saber se realmente a pessoa sabe se comunicar.

**Lauro:** Mais inclusivo, não é Celina?

**Celina:** Exato. Mais inclusivo. Exatamente porque a gente teve colegas que tentaram e não conseguiram [...] a pontuação mínima e, às vezes, assim, é um caráter muito subjetivo porque, às vezes, você não está em um dia bom. (SRC3, 11 out. 2022)

No diálogo em questão, a professora Celina, instigada a refletir sobre as demandas do Edital referentes à comprovação de proficiência linguística, revela que não enfrentou dificuldades para acessar o teste, pois o *campus* onde trabalha possuía credenciamento para a aplicação do TOEFL ITP através do Programa Idiomas sem Fronteiras. Ao transpor essa situação para o contexto atual, constatamos o encerramento do Idiomas sem Fronteiras, o que resulta na falta de testes disponíveis para aplicação gratuita pelas instituições educacionais. Conseqüentemente, os candidatos que necessitam realizar um teste de proficiência devem arcar com os custos, geralmente, na moeda do país de origem do teste<sup>165</sup>. Somam-se a essas despesas os gastos com deslocamento até os centros credenciados, os quais, com frequência, estão localizados em grandes centros urbanos. “Desse modo, um edital público, aparentemente aberto a todos os profissionais concursados em exercício na rede pública de educação básica, tem como critério de seleção uma exigência não equitativamente acessível a todos os docentes que seriam alvo dessa iniciativa” (Ramos, 2018, p. 160).

Em seguida, Celina reflete sobre a contradição na imposição de uma nota mínima para a realização da inscrição. Como um dos objetivos do Programa é desenvolver os professores nas 4 habilidades linguísticas, a nota no teste não deveria ser um impeditivo, mas sim apenas um procedimento formal. O conhecimento em Língua Estrangeira, principalmente na Língua Inglesa, é destacado como “[...] pré-requisito para quase todos os programas de cooperação internacional com foco em professores da educação básica” (Souza, 2016, p. 32). Dessa forma, muitos professores que não conseguem comprovar proficiência linguística por meio de teste acabam excluídos das oportunidades de cooperação internacional. De fato, “[...] não foram todas as instituições que conseguiram [...] ter os seus professores [...] sendo formados nesse sentido” (Harry, SRI, 14 dez. 2022).

Desse modo, considero fundamental que, ao optar por uma perspectiva crítica de Internacionalização da Formação Continuada de Professores, as instituições educacionais possam viabilizar estratégias adicionais para avaliar a capacidade dos interessados de se comunicarem em Língua Inglesa. Nesse sentido, C. M. A. Silva (2014, p. 22) sugere que o Processo Seletivo de um programa internacional pode ser aprimorado mediante a inclusão de uma prova oral, em que os candidatos poderiam “[...] mostrar à banca examinadora um pouco

---

<sup>165</sup> Os preços dos testes variam entre R\$ 692.00 e R\$ 752.60. Disponível em: <https://toeflbr.com.br/paravoce/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

mais suas potencialidades e fragilidades com as quatro habilidades [...]", proporcionando às instituições educacionais anfitriãs informações mais abrangentes sobre os candidatos. Com a realização da prova oral, as instituições receptoras teriam um conhecimento mais aprofundado das competências e, possivelmente, das habilidades desse professor-aluno. A "prova oral" mencionada passaria a ser uma entrevista, que, inclusive, asseguraria maior transparência no Processo Seletivo.

Diante das forças colonialistas que envolvem o TOEFL e o faz operar sob a lógica discursiva do *Eu* em relação ao *Outro* (Pennycook, 1998), seria razoável que a CAPES, ao formalizar os acordos de cooperação com as instituições estrangeiras receptoras, aumentasse as opções de testes de proficiência aceitos por elas. Ademais, seria de fundamental importância criar outros programas que contemplem uma variedade de níveis e perfis de proficiência linguística.

Entre as obrigações impostas aos candidatos aprovados no Edital, inclui-se o processo de solicitação de afastamento do país junto às instâncias competentes, em conformidade com a legislação vigente. Durante a etapa de inscrição no Programa, é necessário que o candidato obtenha uma carta de anuência assinada pelo dirigente máximo da instituição, em que ele se compromete a tomar as medidas necessárias para garantir o afastamento do servidor. Após a aprovação do servidor no Edital, a documentação é encaminhada ao MEC para a publicação de uma Portaria autorizando o afastamento no **Diário Oficial da União**. Apesar da aparente simplicidade desses trâmites, os professores interessados enfrentam dificuldades. Nesse contexto, o professor Patrick relatou que, devido à centralização da gestão institucional, teve de se deslocar da cidade onde trabalha até a cidade onde está localizada a Reitoria, a fim de buscar a agilização do seu processo de afastamento:

**Lauro:** [...] a instituição apoia? Você saberia me dizer?

**Patrick:** Não. [...] eu me matriculei, [...], fiz o processo até eu ser selecionado. Quando eu precisei do afastamento, [...], que era [...] parcial. [...]. Eu tive apoio da minha diretora local, [...], porque eram dois meses. Então, não ia ter como contratar outro professor de Inglês, [...], "[Patrick], quando você voltar, você compensa esses dois meses que você não deu de aula, [...]", e eu tive que ir a [nome da cidade onde fica a Reitoria] várias vezes para eles aprovarem essa minha viagem para fora.

**Lauro:** Quantas vezes?

**Patrick:** Eu devo ter ido lá umas 3 vezes, assim, e insisti, sabe? "Não, eu vou aguardar o diretor me atender aqui sim, gente, que dia tal eu preciso seguir com a documentação, eu preciso da autorização para fazer esse curso fora do país". [...]. Aí, eles aprovaram a minha ida, o meu afastamento parcial.

**Lauro:** E como que você vê essa dificuldade [...] para conseguir um afastamento que iria beneficiar a própria instituição, [...] como [...] você se sentiu [...]?

**Patrick:** Então, eu, assim, desde quando eu vim, [...] para [nome da cidade], que é um *campus* do interior, eu já percebi, [...] que a gente precisava ter uma boa relação com

[nome da cidade], não é? Com o *Campus I*, ou seja, do ponto de vista administrativo ou do ponto de vista de carreira mesmo, sabe?

**Lauro:** O que seria essa boa relação, Patrick?

**Patrick:** Seria conhecer pessoas, as pessoas saberem quem você é, que eu sou professor no *campus* [nome da cidade], que eu tenho um bom trabalho, que eu sou um professor comprometido. Nesse sentido, assim, porque, [...], qualquer professor pode marcar reunião com o diretor do *Campus I*, só que ele tem uma enorme variedade de coisas para fazer, [...], é uma série de responsabilidades. [...]. Como professor, essa conversa não é tão fácil. Você tem que ir lá presencialmente.

**Lauro:** Por que não é tão fácil?

**Patrick:** Eu acho que por causa dessa centralização que existe em relação a [nome da cidade onde fica situado o *Campus I*]. Nós não somos uma unidade, um *campus* autônomo, [...]. O [nome da instituição em que trabalha] é muito centralizado, sabe? [...]. Eu acho que, no [nome da instituição] atualmente, falta investimento financeiro na internacionalização, sabe? (SRC5, 15 nov. 2022)

Percebe-se que o professor Patrick teve de aceitar a condição expressa pela chefia imediata de que, em se obtendo o afastamento, ele teria de repor as aulas após o retorno da experiência internacional, pois o período de 2 meses referente à duração da capacitação nos Estados Unidos não garantia a contratação de um professor substituto. Acrescenta-se a esse fator a condição definida pelo Edital em que consta que “[...] caso o período de realização do curso coincida com parte do período de férias do servidor, a instituição não estará obrigada a alterá-lo [...]” (Brasil, 2015b, p. 7). Portanto, nota-se que não bastasse já ter de usar as férias para se capacitar em prol da melhoria de sua prática, o professor ainda tem sua jornada de trabalho aumentada.

A centralização, que concerne à maneira na qual a localização da tomada de decisão se encontra próxima do topo hierárquico da instituição, cria entraves no acesso a gestores que estão no topo do organograma institucional. Segundo o professor Patrick, para driblar esse fator dificultador, ele compreendeu, logo que iniciou a sua trajetória no *campus*, que precisaria de contatos com pessoas que, por conhecerem a procedência do seu trabalho, agilizariam suas demandas. Pelo fato de ter de repor as aulas não ministradas em decorrência da participação na capacitação, a professora Celina percebeu que, ao mesmo tempo em que a instituição oferece o benefício ao professor, ela expressa um desinteresse em criar condições propícias para a implementação de ações internacionais no eixo da Formação Continuada:

**Lauro:** [...] você disse que já participou do SETEC-CAPES/NOVA. Nesse processo, você enfrentou [...] alguma dificuldade [...]?

**Celina:** [...] uma dificuldade foi em relação às aulas que eu ministrava, [...]. Eu tive que antecipar todas as minhas aulas para eu poder ir porque o Edital não garantia ao *campus* professor substituto, sabe? [...]. Então, para mim, foi um dificultador, [...], não um impedimento, mas [...], eu tive que trabalhar horrores para poder conseguir antecipar essas aulas e não haver prejuízo em termos de conteúdo para os alunos.

**Lauro:** E [...] esse tipo de dificuldade, [...] está indicando o que na sua perspectiva?



**Celina:** Me indica que, ao mesmo tempo em que a instituição me dá com uma mão, ela tira com a outra. Juro que foi essa a sensação que eu tive, mas eu pensei, eu falei, “Não! Eu não vou perder essa oportunidade porque é uma chance. Está sendo uma oportunidade pela qual eu me dediquei a vida inteira”. [...] (SRC3, 11 out. 2022)

Com objetivo de expressar a sua insatisfação com as condições que a instituição impõe ao docente, a professora Celina utiliza-se do provérbio popular “dá com uma mão e tira com a outra”. Desse modo, é possível depreender que, em sua perspectiva, há uma espécie de “falso” apoio do Edital ao docente que deseja investir em ações de Formação Continuada Internacional. As condições estabelecidas são contraditórias, posto que o estudo no exterior com a finalidade de adquirir experiências linguísticas, culturais e pedagógicas na língua que ensina (Brasil, 2014a), bem como a própria Formação Continuada (Brasil, 2016a), são um direito dos servidores da Rede Federal de EPT.

Assim, a partir do exposto nesta subseção, pode-se afirmar que o nível de proficiência linguística exigido nos testes, a indisponibilidade de testes gratuitos, a centralização dos processos executados pela gestão institucional e a impossibilidade de contratação de professor substituto são fatores que podem impactar na tomada de decisão por parte do professor em investir na participação em atividades de Formação Continuada Internacional no exterior.

### 5.3.2 Experiências cognitivas

Nesta subseção, discuto as experiências cognitivas vivenciadas pelos professores, considerando como as atividades são desenvolvidas em sala de aula, a identificação de objetivos e dificuldades, a percepção sobre a Formação Continuada e sobre a atuação dos professores formadores (Zolnier, 2022). Nos excertos a seguir, os professores ressaltam a falta de conexão entre os métodos e os conteúdos do curso e suas realidades locais no Brasil:

[...] as diferenças entre as realidades, dos IFs e do [nome da instituição] eram tão significativas que o conteúdo abordado [...] não se relacionava com o nosso, até mesmo nas aulas de ESP (*English for Specific Purpose* – Inglês para fins específicos). [...] (ROA, GT3, 12 abr. 2016)

[...] os cursos de ensino de Inglês nos *Community Colleges* têm objetivos e alunos muito distintos da nossa realidade [...]. Os alunos dos *Community Colleges* necessitam de ESL, enquanto nossos grupos de alunos são multiníveis, vivem num contexto em que a língua do cotidiano não é Inglês e, assim, não precisam de ESL (Inglês como Segunda Língua), mas sim EFL (Inglês como Língua Estrangeira/Adicional). A aplicabilidade do que foi visto no curso fica comprometida por essas diferenças. (ROA, GT6, 12 abr. 2016)

O conteúdo do curso, especificamente, poderia ter sido mais aprofundado, adequado ao nosso perfil acadêmico e profissional e, especificamente, ao contexto dos Institutos Federais. (ROA, GT7, 12 abr. 2016)

Nota-se uma insatisfação dos professores em relação ao conteúdo teórico do curso, que enfocou uma metodologia comunicativa (ensino de línguas com base em tarefas) muito específica. Essa metodologia funciona na perspectiva de Educação Linguística de Segunda Língua, todavia não proporcionaria os mesmos benefícios em contextos de Educação Linguística em Língua Estrangeira. Não obstante a maioria dos professores estudantes que se matriculam, anualmente, em programas de formação em TESOL serem falantes não nativos, as instituições responsáveis pela oferta dos cursos são falhas pelo fato de não conseguirem acomodar as necessidades culturais de grupos específicos. Essa atitude “[...] reflete um desrespeito pelas diferenças nas condições socioeconômicas, ideologias e sistemas educativos e outros fatores que ajudam a definir as convenções de ensino” (Liu, 1998, p. 4, tradução nossa)<sup>166</sup>. Na prática, a desconsideração das diferentes experiências anteriores dos professores, evidenciada pela oferta do mesmo conteúdo tanto para os professores nativos quanto para os estrangeiros, resulta em uma lacuna entre o que estes últimos aprendem no exterior e a realidade de suas práticas.

Na tentativa de explicar por que os cursos de formação docente em TESOL oferecidos por instituições dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália ignoram as diferenças culturais dos professores não nativos e os estimulam a adotar suas ideias e práticas, Liu (1998) identificou neles uma evidente orientação etnocêntrica pautada por um dogmatismo metodológico. Assim sendo, acreditando que as suas teorias e métodos de ensino e aprendizagem de línguas são inquestionáveis e superiores em relação a outras possibilidades existentes no mundo e, ainda, mobilizadas por um impulso colonialista, as instituições do Norte Global assumem a “nobre” missão de promover, fervorosamente, “novas” metodologias e condenar métodos tradicionais testados e ainda populares em outros contextos (Liu, 1998). A postura da instituição anfitriã de desconsiderar o conhecimento e as realidades locais dos professores brasileiros se conecta com a ideia de uma internacionalização passiva (Lima; Maranhão, 2009), em que os interessados devem consumir e reproduzir, sem qualquer tipo de problematização, as práticas dos países do Norte Global (Silva *et al.*, 2023).

Ao se encontrarem em meio às propostas formativas da indústria do TESOL, os professores acabam tendo que lidar não apenas com a questão de modificar e alterar os métodos ao retornarem para o país em que trabalham, mas também com os conflitos entre as “novas” ideias

---

<sup>166</sup> No original: “[...] reflects a disregard for differences in socio-economic conditions, educational ideologies and systems, and other factors that help define teaching conventions” (Liu, 1998, p. 4).

adquiridas e aquelas fortemente seguidas pelos pares no local de trabalho (Liu, 1998). Tendo percebido que não seria possível aplicar os conteúdos e métodos aprendidos no Programa SETEC-CAPES/NOVA às suas realidades na Rede Federal de EPT, os professores brasileiros refletiram que esses precisariam ser adaptados, conforme observado no seguinte relato:

O método enfatizado no curso (TBLT<sup>167</sup>) precisaria ser adaptado devido às restrições estruturais e curriculares [...] nos IFs, exemplos: sala com grandes quantidades de alunos, heterogeneidade do nível de Inglês dos alunos, a carga horária da disciplina não é suficiente para desenvolver as 4 habilidades. (ROA, GT1, 12 abr. 2016)

As adaptações no Programa foram sugeridas de modo que “[...] o curso foi sendo moldado ao longo do processo” (ROA, GT5, 12 abr. 2016). Conforme os professores, houve abertura para modificações por parte da coordenação de um dos grupos de professores, mas não por parte do outro. Essa divergência pode ter sido ocasionada pela “[...] falta de autonomia das professoras [...]” (ROA, GT2, 12 abr. 2016) e pela “[...] inflexibilidade da coordenação do curso [...]” (ROA, GT2, 12 abr. 2016). Nesse ponto, o etnocentrismo e o dogmatismo metodológico influenciaram os profissionais responsáveis pelo TESOL, os quais, de acordo com o que se observa nos excertos a seguir, desconheciam o perfil do público-alvo (os professores brasileiros) da capacitação:

[...] as professoras tinham pouco conhecimento acerca da realidade dos Institutos Federais, da formação prévia dos docentes brasileiros selecionados para o programa e do ensino de inglês como língua estrangeira. (ROA, GT2, 12 abr. 2016)

O coordenador não conhecia o contexto dos nossos institutos, tampouco o perfil dos professores que estavam participando da capacitação. (ROA, GT3, 12 abr. 2016)

A falta de conhecimento prévio do perfil dos professores brasileiros pelos coordenadores e professores do TESOL decorre de um discurso pragmatista informado pela superioridade do Norte Global (Barnawi; Phan, 2015). Diante desse fato, considero bastante positiva a postura crítica dos professores brasileiros tanto durante a capacitação, ao buscarem mudanças no programa de curso, quanto após o retorno para suas localidades ao perceberem que as metodologias aprendidas nos Estados Unidos precisariam ser adaptadas à realidade das salas de aula na Rede Federal de EPT. Afirmo isso com base em Barnawi e Phan (2015, p. 259, tradução nossa)<sup>168</sup>, que asseveram ser necessário “[...] superar a mentalidade que posiciona os

<sup>167</sup> *Task-Based Language Teaching* (Ensino de Línguas Baseado em Tarefas) (Ellis, 2003; Willis; Willis, 2007).

<sup>168</sup> No original: “[...] to move beyond the mindset that positions periphery teachers at the receiving end of Western TESOL training and as the recipient of Western TESOL pedagogical experiments [...]” (Barnawi; Phan, 2015, p. 259).

professores da periferia como receptores da formação ocidental em TESOL e como receptores das experiências pedagógicas ocidentais em TESOL [...]”, pois, atualmente, essa formação já não pode mais ser tomada como possuidora de um papel esclarecedor e educativo.

Considerando que, sem os devidos ajustes, as teorias de aquisição de Segunda Língua e as metodologias de ensino encontradas no TESOL se tornam impraticáveis e ineficientes em países periféricos, Liu (1998, p. 6, tradução nossa)<sup>169</sup> sugere que “[...] os professores formadores de TESOL deveriam abandonar os dogmatismos ideológicos e metodológicos e trabalhar com os estudantes internacionais de TESOL a fim de adaptar e desenvolver métodos e técnicas que funcionarão para eles”, em seus contextos locais de atuação profissional.

### 5.3.3 Experiências de mudança

As experiências de mudança compreendem aquilo que os professores relatam terem obtido em decorrência da participação em Formação Continuada (Zolnier, 2022). As mudanças podem ocorrer nos elementos: (i) *identidade* – “percepções sobre si”; (ii) *sistema de crenças* – “percepções sobre pessoas e coisas”; (iii) *prática de sala de aula* – “ensino e relacionamento com estudantes”; e (iv) *vida pessoal* – “relações fora da escola e o próprio modo de aprender” (Zolnier, 2022, p. 187). Ressalta-se que as experiências de mudança são consideradas diretas e indiretas pelo fato de se originarem não apenas nas vivências da Formação Continuada, como também nas experiências anteriores dos professores (Zolnier, 2022).

A identidade constitui um posicionamento narrativo fluido entre passado e futuro. É através das interpretações realizadas diante do sistema de representações que o indivíduo concebe um significado para sua experiência e sua identidade (Hall, 1996; Woodward, 2014). Em relação às mudanças na identidade dos professores brasileiros participantes da experiência internacional, observa-se que elas se manifestaram na autopercepção do grupo:

Estivemos imersos na língua e na cultura, desenvolvemos as habilidades linguísticas (*listening* e *speaking*, por exemplo), que resultou em um empoderamento do professor-participante. (ROA, GT6, 12 abr. 2016)

No relato apresentado, fica claro que a experiência de imersão cultural nos Estados Unidos contribuiu para o desenvolvimento da autoconfiança dos professores. Ao se perceberem

---

<sup>169</sup> No original: “[...] TESOL teacher educators should abandon ideological and methodological dogmatism and work with international TESOL students to adapt and develop methods and techniques that will work for them” (Liu, 1998, p. 6).

empoderados pelo aprimoramento de suas habilidades comunicativas em Língua Inglesa, especialmente em audição e fala, os docentes viram sua autoeficácia elevada. Conforme Chediak (2020), a exposição à diversidade cultural tem um impacto significativo nas abordagens pedagógicas do professor, pois ele adquire uma compreensão mais ampla e se capacita com uma variedade maior de ferramentas, fato que o leva a adotar métodos de ensino mais criativos e avançados. Dessa forma, os professores podem oferecer uma Educação Linguística mais eficaz e motivadora para os estudantes (Cushner, 2007).

Os professores, ao avaliarem, positivamente, a capacitação, salientaram as experiências benéficas vivenciadas. Entre essas, há o trabalho colaborativo com os pares, a imersão em Língua Inglesa, o exercício da reflexão crítica com professores brasileiros e americanos acerca da prática pedagógica, visando à autoformação docente e ao aprimoramento linguístico por meio de uma experiência *in loco* nos Estados Unidos:

[...] avaliamos positivamente a experiência, não só por propiciar contato com outros colegas que atuam na mesma área [...], mas também pela oportunidade de imersão em uma *Community College* em um país de Língua Inglesa. (ROA, GT1, 12 abr. 2016)

O curso também foi relevante para fomentar reflexões críticas acerca de políticas linguísticas com vistas à transformação social discente e docente. (ROA, GT2, 12 abr. 2016)

[...] a interação entre os professores da rede, a imersão na língua, cultura e sistema de educação técnica americanos, bem como a possibilidade de refletir acerca da prática pedagógica através das aulas e conteúdos vistos no curso foram aspectos extremamente relevantes para a autoformação docente. (ROA, GT5, 12 abr. 2016)

A experiência em outro país é bastante válida para o crescimento linguístico e cultural de professores de Inglês. Logo, consideramos muito positiva a experiência de morar e estudar nos Estados Unidos. (ROA, GT7, 12 abr. 2016)

[...], em termos de experiência cultural [...] foi de grande valia. [...]. Então, [...] em termos de cultura [...] de você vivenciar a cultura do povo e dos falantes daquela língua que você estuda e sobre a qual a gente se debruçou durante tantos anos da vida [...] e a gente estuda até hoje. [...] São coisas, assim, mínimas que você vivencia quando você está em um lugar onde a língua é falada e que por mais que você veja nos livros você não viveu aquilo. Então, é diferente. Viver a neve, que é uma coisa que a gente não tem aqui em [nome da cidade]. [...] (Celina, SRC3, 11 out. 2022)

A partir desses relatos, é possível inferir que os professores se transformaram pelo conhecimento gerado na aprendizagem experiencial, uma vez que essa conecta a experiência à cognição. Segundo Cushner (2007), a experiência de imersão internacional desempenha um papel importante no sucesso da construção do conhecimento, enfatizando que nada substitui a experiência real.

No que tange às mudanças no sistema de crenças sobre pessoas e coisas, é bastante

ilustrativo o depoimento, a seguir, em que se destaca a percepção sobre culturas:

[...] depois que eu tive oportunidade de participar do curso que nós fizemos lá na NOVA, que a gente vê a cultura do outro, de a gente sentir um pouquinho no lugar do outro. Isso é muito importante porque você passa a enxergar, valorizar, é claro, a nossa cultura e você começa a perceber a cultura do outro com um olhar de respeito. [...]. (Celina, SRI, 19 dez. 2022)

[...] tive essa experiência cultural fora do país, e quando eu voltei para o Brasil, eu volto com uma visão de mundo, uma visão da minha prática, alterada por essa experiência. [...]. (Patrick, SRI, 22 dez. 2022)

Observa-se que os professores desenvolveram, significativamente, a dimensão formativa intercultural. Isso ocorreu não somente no caso da professora Celina, que se colocou no lugar do Outro, reconhecendo as diferenças e, ao mesmo tempo, passou a respeitá-lo, desenvolvendo um senso de sua própria cultura, como também no caso do professor Patrick, que modificou sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua prática docente. Essas constatações se conectam às reflexões de Cushner (2007, p. 29, tradução nossa)<sup>170</sup>, ao afirmar que a experiência internacional “[...] oferece ao indivíduo uma oportunidade única de desenvolvimento intercultural, pois envolve transições físicas e psicológicas que abrangem os domínios cognitivo, afetivo e comportamental”, o que ocorre tanto na chegada à cultura anfitriã quanto no retorno para a cultura de origem.

Nesse exercício, os professores aprimoram a compreensão de como as questões globais afetam a sua cultura e a dos outros, bem como desenvolvem uma consciência de perspectiva, ou seja, uma habilidade que proporciona a uma pessoa compreender “[...] que as suas próprias opiniões, crenças e experiências sobre o mundo não são universalmente partilhadas e que os outros têm formas igualmente válidas e funcionais de viver as suas vidas” (Cushner, 2007, p. 33, tradução nossa)<sup>171</sup>. Ou seja, os professores internacionalizados passam a viver experiências a partir de orientações interculturalmente sensíveis e etnorrelativas<sup>172</sup>. Cushner (2007, p. 33, tradução nossa)<sup>173</sup> observou, por exemplo, que os professores os quais passavam por experiências interculturais nos Estados Unidos construíram afirmações, tal como “Agora eu sei

<sup>170</sup> No original: “[...] offers the individual a unique opportunity for intercultural development as it involves both physical and psychological transitions that engage the cognitive, affective, and behavioral domains” (Cushner, 2007, p. 29).

<sup>171</sup> No original: “[...] that their own views, beliefs, and experiences about the world are not universally shared, and that others have equally valid and functional ways of living their lives” (Cushner, 2007, p. 33).

<sup>172</sup> “[...] o termo *etnorelativo*, em oposição a *etnocentrismo*, se relaciona fortemente a uma educação intercultural, por ser imprescindível a valorização de todas as culturas, inclusive a própria, deixando, portanto, de julgar as convenções socioculturais alheias e de criar estereótipos relativos a estas” (Albuquerque; Araújo, 2021, p. 345).

<sup>173</sup> No original: “Now I know that the United States is not primary in everyone’s thoughts, and it is not the center of the universe” (Cushner, 2007, p. 33).

que os Estados Unidos não estão em primeiro lugar na mente de todos e não são o centro do Universo”, o que reflete uma compreensão ampliada do mundo e o desenvolvimento de um ponto de vista mais etnorrelativo.

A interculturalidade experienciada por professores em Formação Continuada Internacional proporciona-lhes o desenvolvimento de competências culturais de aceitação e convivência com as diferenças (Pereira Júnior, 2017). A seguir, temos os relatos da professora Celina sobre uma experiência intercultural que a impactou durante uma observação de aula:

**Celina:** [...] Eu lembro, quando a gente estava nos Estados Unidos, tinha uma aula que eu estava assistindo na turma, que era de *speaking*, os alunos estavam sendo preparados para fazer apresentações orais [...]. [...] tinha muitos alunos asiáticos, [...] da Arábia Saudita, a maioria com o véu, e tinha uma com um véuzinho que tampava aqui também, só os olhinhos de fora. E os alunos tinham que falar [...] e eles tinham que trazer relatos, falar [...] do livro que eles estavam lendo - cada um leu um livrinho desses que a gente passa para os nossos alunos também [...].

**Lauro:** Os *readers*.

**Celina:** Isso, os *readers*. E uma aluna ia falar sobre *Rain Man*, e levou pizza para a turma, que tinha a ver com o livro, e eu fiquei olhando, falei: “Como essa moça vai comer na frente de todo mundo? Deixa eu ficar olhando”. E olhando e observando, [...] assim de lado: “Como essa menina vai comer pizza aqui na frente de todo mundo?”. [...] lá tinha uma sala reservada para as alunas muçulmanas ou mães que estavam amamentando. Ela pegava a pizza, levantava o veuzinho, botava um pedaço na boca, baixava o veuzinho, mastigava, engolia. É normal – [...]: “plena”.

**Lauro:** A interculturalidade se manifestando ali na sua frente.

**Celina:** Total. E eu observando e falei: “Olha só. Estou super curiosa para ver como ela vai comer esse pedaço de pizza”, e, para ela, foi a coisa mais normal do mundo. É o comum dela - e, para mim, era o estranhamento, o novo. São essas coisas, essas nuances, esses detalhezinhos que eu acho que tornam a gente mais rico culturalmente, no sentido até de não julgar essas diferenças, mas de enxergar que há diferenças e que elas devem ser respeitadas. [...] (SRC6, 16 nov. 2022)

A partir desse trecho, é possível inferir que a professora Celina construiu uma formação intercultural ao ser surpreendida com as estratégias de uma estudante muçulmana para comer uma refeição em público, uma vez que ela utilizava um véu que, obrigatoriamente, encobria o rosto. O contato direto com as diferenças culturais foi visto pela professora Celina como um elemento enriquecedor da capacitação oferecida pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA. Desse modo, pode-se afirmar que o investimento em formação intercultural para professores reflete não apenas na desnaturalização de estereótipos e preconceitos por parte desses profissionais, mas também contribui para que eles desenvolvam uma educação comprometida com a justiça social e a convivência pacífica entre as diferentes identidades (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

O Programa SETEC-CAPES/NOVA também provocou mudanças na compreensão e na crença dos professores em relação à internacionalização e sobre como essa experiência poderia

se aproximar de sua prática docente. De acordo com o professor Patrick:

[...] a partir daquela experiência [...] do SETEC-CAPES/NOVA, [...], o meu olhar para a internacionalização abriu muito mais, [...]. Assim, ficou mais próximo de mim e da minha prática porque ter ido para fora do país, ter encontrado tantos colegas professores em um ambiente de muito aprendizado, de muitas mudanças, isso impactou, [...] a minha prática em sala de aula. [...] Então, assim, a minha prática foi impactada por essa experiência internacional. Eu já tinha essa visão, [...], de expansão. Eu vejo a internacionalização como uma expansão de um horizonte, sabe? Uma expansão cultural. Eu acho que a gente sai do nosso mundo, sabe? Assim, que, às vezes, é bem limitado culturalmente, a gente tem a oportunidade de conhecer outras pessoas, outras culturas, outras formas de viver e isso me fez muito bem e, aí, eu fiquei pensando em como trazer essa internacionalização para a minha sala de aula, sabe? [...] (**Patrick**, SRC5, 15 nov. 2022)

É evidente que a mudança de perspectiva, agora mais aproximada, pela qual Patrick observa a Internacionalização da Educação, resultou não apenas em seu reconhecimento como um processo que possibilita a expansão de horizontes culturais, mas também na geração de novas possibilidades de aplicação em suas aulas. Nesse sentido, He, Lundgren e Pynes (2017) afirmam que a influência exercida pelos programas de curta duração de Formação Continuada sobre as práticas docentes foi percebida em um estudo realizado com professores americanos participantes de uma capacitação de 4 semanas na China. Segundo esses pesquisadores, a experiência formativa no exterior influenciou crenças e práticas pedagógicas, reafirmou crenças, renovou pensamentos e provocou implicações nas práticas de sala de aula. A seguir, discutirei a mudança na *prática de sala de aula* evidenciada no discurso dos professores:

O curso motivou os professores a não privilegiar somente a leitura e a experimentar novos meios de inserir as 4 habilidades no ensino de inglês, apesar dos contextos adversos dos diferentes Institutos. (ROA, GT1, 12 abr. 2016)

[...] essa oportunidade que a gente teve [...] mexeu com a minha maneira de ensinar (**Celina**, SRI, 19 dez. 2022)

Em relação ao conteúdo, por exemplo, eu aprendi novas práticas de ensinar e aprender línguas. (**Lauro**, SRC3, 11 out. 2022)

Esses depoimentos comprovam que a experiência de Formação Continuada Internacional transformou o modo como os professores exercem sua prática. Percebe-se que eles têm consciência acerca do que fazer com suas novas aprendizagens após terem retornado para seu contexto de trabalho (Chediak, 2020). Essa transformação, em decorrência da experiência internacional, também foi observada por Chediak (2020, p. 245) em sua pesquisa com professores da Rede Federal de EPT, que evidenciou “[...] mudanças nas concepções e práticas pedagógicas ou da abordagem didática por meio do uso de Metodologias Ativas e



ferramentas digitais nas aulas”.

Não obstante o reconhecimento de que a Internacionalização da Educação seja um tema de interesse dos professores, pois esses são os principais agentes de promoção da Internacionalização do Currículo, vale refletir que a responsabilidade desse processo não deve recair apenas sobre eles. Isso significa que, apesar de os professores poderem criar estratégias de internacionalização, eles também precisam do apoio dos documentos de Políticas Educacionais, de outros profissionais e dos estudantes (McTaggart; Curró, 2009). No caso do Brasil, é perceptível algum avanço nesse sentido, dado o lançamento dos PNIEBs, que preveem o investimento em Formação Continuada Intercultural.

A capacitação também transformou a vida pessoal dos professores. Além de passarem a conhecer as diferentes realidades das Instituições da Rede Federal de EPT, eles foram motivados a criar uma rede de conexões, a fim de estreitar os laços entre os pares e fomentar parcerias que fortalecessem as ações de Políticas Linguísticas, Internacionalização e Educação Linguística em Língua Inglesa (Souza; Manhães, 2018). Assim, os 34 professores que participaram da capacitação na *NOVA*, em Alexandria (Virgínia, Estados Unidos), estabeleceram um grupo no aplicativo *WhatsApp*, que, desde então, tem se mantido ativo para promover o contato entre os membros. Considerando que o grupo proporciona aos professores a interação, a troca de experiências e o estabelecimento de apoio mútuo, podemos compreendê-lo como uma comunidade de prática *on-line*.

Conforme Ferreira e Silva (2014, p. 44), uma comunidade de prática *on-line* ocorre “[...] quando os participantes, alinhados em torno de um interesse comum, comunicam-se, interagem e constroem conhecimento, de forma síncrona ou assíncrona, utilizando as tecnologias digitais de comunicação, nomeadamente as interfaces de comunicação da Internet”. Os envolvidos em uma comunidade de prática *on-line* colaboram entre si no intuito de compreender objetivos, sentimentos, estratégias, efeitos e contextos de Educação Linguística e de práticas pedagógicas mediante o uso de recursos digitais de comunicação e de informação. Observemos os seguintes relatos dos professores:

[...] a experiência foi gratificante, tanto devido a nossa inserção cultural quanto aos vínculos que formamos com nossos colegas da Rede Federal [...]. (ROA, GT3, 12 abr. 2016)

[...] promoveu essa comunidade de prática e, hoje, a gente tem uma comunidade de prática no *WhatsApp* em que a gente pode não apenas ter esse contato direto afetivo com os colegas, mas também trocar experiências, trocar plano de trabalho, materiais, desabafar, compartilhar pesquisa. (Lauro, SRC3, 11 out. 2022)

[...], assim, em termos de experiência cultural [...] foi de grande valia. [...] Primeiro, pelo fato de a gente ter formado esse grupo de apoio que a gente tem e que hoje é tão importante [...]. Seis anos depois, a gente continua conversando, dialogando, trocando material com todos os professores que participaram. Então, assim, eu acho que para mim foi o melhor de tudo na verdade. [...] (Celina, SRC3, 11 out. 2022)

Nesses trechos dos relatos dos professores, percebe-se a valorização das experiências afetivas e profissionais que a comunidade de prática proporciona aos professores. Isso se torna possível porque cada um dos membros compartilha algum interesse de aprendizagem que os motiva a permanecer no grupo (Lave; Wenger, 1991). Conforme observado no comentário da professora Celina, a criação do grupo de *WhatsApp*, que funciona como comunidade de prática, foi considerada “o melhor de tudo” em sua percepção.

Após construir esta trajetória analítico-crítica em torno da política de Formação Continuada promovida pelo Programa SETEC-CAPES/NOVA, a seguir, apresento algumas Considerações finais sobre este capítulo.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 5

Neste capítulo, objetivamos discutir a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT. Nesse sentido, mediante levantamento de documentos de Políticas Educacionais brasileiras voltadas para a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa, descobrimos o Programa SETEC-CAPES/NOVA, o qual se encontra encerrado, e o Programa PDPI, que se encontra ativo. O primeiro visou, exclusivamente, à capacitação de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT; já o segundo volta-se à capacitação de Professores de Língua Inglesa das Redes Municipal, Estadual, Federal e Distrital.

Devido à minha participação na 1ª Edição do Programa SETEC-CAPES/NOVA, conforme já pontuado na Apresentação desta Tese, bem como pelo fato de ter constatado, por meio de consulta nas bases de dados BTDC e BDTD, a ausência de pesquisas de Mestrado e Doutorado que discutem esse Programa, optei por analisá-lo. Para tanto, aplicamos o referencial teórico-analítico proveniente da Abordagem do Ciclo de Políticas à análise da trajetória da política de Formação Continuada do referido Programa. Ao término da coleta de dados em documentos de Políticas Educacionais e em Relatórios Oficiais de Avaliação do Programa SETEC-CAPES/NOVA, bem como após a geração de registros mediante a realização de Sessões Reflexivas Coletivas *On-line* e Sessões Reflexivas Individuais *On-line*, procedemos à análise dos seguintes aspectos: (i) o *contexto de influência* – em que a política se inicia, os

discursos são construídos e os grupos de interesse lutam para influenciar a tomada de decisões –; (ii) o *contexto de produção de textos de políticas* – em que os textos políticos se articulam com a linguagem do bem público em geral e assumem formas diversas –; e (iii) o *contexto da prática* – em que a política é implementada, interpretada e contestada pelas pessoas interessadas.

Os contextos de influência e produção de textos do Programa SETEC-CAPES/NOVA foram discutidos conjuntamente, dada a sua inter-relação. Inicialmente, problematizei a Internacionalização das Políticas Educacionais, conforme delineado nos documentos de organismos multilaterais. Em um segundo momento, abordei a Internacionalização da Formação de Professores com base nos documentos elaborados por tais organismos, em diálogo com aqueles produzidos pelo governo brasileiro. Em seguida, destaquei a cooperação bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos, que resultou em programas de Mobilidade Internacional e de promoção da Educação Linguística em Línguas Estrangeiras para estudantes e professores. Posteriormente, descrevi o Processo de Internacionalização da Rede Federal de EPT, marcado pelo *Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica* e pela criação do FORINTER. Por fim, analisei a Chamada Pública do Programa, focando o repertório textual, o discurso institucional e a concepção de Formação Continuada e de Língua Inglesa.

A análise da Chamada Pública revelou que o repertório textual do Programa SETEC-CAPES/NOVA compõe-se por arqutextos fundamentados na legislação nacional e complementados por Políticas Linguísticas de instituições estrangeiras alinhadas ao Norte Global. Além disso, a análise demonstrou que, ao se inserir no discurso institucional, a Chamada Pública orienta os professores interessados sobre o processo de candidatura e as obrigações decorrentes de uma possível aprovação. No que diz respeito à concepção de Formação Continuada, notou-se que o Programa apresenta um caráter de reprodução do conhecimento e se apoia em uma epistemologia da prática embasada em treinamentos rápidos, resultando uma Educação Linguística meramente pragmática. Tornou-se claro que o Programa adota uma perspectiva hegemônica em relação à Língua Inglesa, uma vez que se baseia no TOEFL, o qual enfatiza a variedade-padrão utilizada por falantes nativos e a sua ideia de correção, negligenciando a diversidade linguística dentro do mundo anglófono.

Finalmente, analisei o contexto da prática do Programa SETEC-CAPES/NOVA a partir das representações reflexivas dos professores de Língua Inglesa diante das experiências vivenciadas durante a Formação Continuada nos Estados Unidos. Após aplicar o marco de referência para a categorização das experiências dos professores na Formação Continuada aos

dados, destacaram-se as seguintes categorias: (i) *experiências contextuais*; (ii) *experiências cognitivas*; e (iii) *experiências de mudança*.

Em relação às *experiências contextuais*, os professores colaboradores ressaltaram ter de lidar com fatores que dificultaram seu engajamento no Programa, tais como: o reconhecimento de apenas um tipo de teste de proficiência linguística, a falta de testes gratuitos de proficiência linguística e a impossibilidade de os professores obterem afastamento de suas atividades na sala de aula. Portanto, refletiu-se que o posicionamento da instituição educacional em meio à implementação de ações no eixo da Internacionalização da Formação Continuada de Professores é contraditório, uma vez que, ao mesmo tempo em que as apoia, não oferece condições propícias para essa finalidade.

As *experiências cognitivas* vivenciadas pelos professores acionaram reflexões sobre a falta de alinhamento entre os métodos e o conteúdo do curso promovido pela instituição anfitriã nos Estados Unidos e a realidade no Brasil. Essas reflexões decorreram do fato de que a abordagem de Educação Linguística como Segunda Língua trabalhada na capacitação não seria aplicável ao contexto de Educação Linguística como Língua Estrangeira vivenciado pelos professores brasileiros. Nesse sentido, as instituições brasileiras e americanas responsáveis por articular a implementação da capacitação falharam ao desconsiderar as diferenças entre as abordagens. Por conseguinte, afirmo que os professores colaboradores perceberam que os conteúdos estudados precisariam ser adaptados de modo a fazer sentido para eles.

Por sua vez, no tocante às *experiências de mudança*, os professores colaboradores indicaram transformações em suas identidades – desenvolvimento de autopercepção e autoconfiança –, em seus sistemas de crenças – formação intercultural e mudança de crença sobre a Internacionalização da Educação e sua relação com a sala de aula –, na prática em sala de aula – como a prática docente é exercida – e também na vida pessoal – a criação de uma comunidade de prática virtual com objetivo de estimular experiências colaborativas entre os pares.

Apesar das fragilidades evidenciadas pela análise de documentos de Políticas Educacionais e de relatos de experiências dos professores colaboradores encontrados nos ROA, nas SRCs e nas SRIs, o Programa SETEC-CAPES/NOVA pode ser considerado uma política viável para a Internacionalização da Formação Continuada de Professores Brasileiros de Língua Inglesa em efetivo exercício na Rede Federal de EPT. Nesse propósito, torna-se necessário realizar alguns ajustes no Edital do Programa, os quais envolvem: (i) a ampliação do leque de opções de testes de Língua Inglesa reconhecidos pela instituição anfitriã no exterior; (ii) o redesenho didático-pedagógico do curso, a fim de contemplar as especificidades interculturais

do Brasil e dos Estados Unidos concernentes ao processo formativo docente; (iii) a oferta de uma orientação pré-partida sistematizada que vise a alinhar os objetivos da capacitação com os professores selecionados; (iv) a disponibilização, por parte da instituição educacional, da contratação de um professor substituto para que os professores selecionados não precisem repor suas aulas após retornarem da capacitação; (v) a elaboração de instrumentos que permitam avaliar os reflexos da Formação Continuada Internacional na prática docente. Esses são apenas alguns aspectos que precisam ser discutidos entre os gestores institucionais (MEC, SETEC, Instituições da Rede Federal de EPT) e os professores de Língua Inglesa que desejam se engajar em Processos de Internacionalização da Formação Continuada de Professores.

No Capítulo 6, a seguir, analiso os sentidos de (trans)formação docente construídos pelos professores colaboradores desta pesquisa por meio das experiências vivenciadas ao longo do Curso Temático *On-line* em Internacionalização da Educação que oferecemos.

## 6 SENTIDOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

*Constatando, nos tornamos capazes de **intervir** na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela* (Freire, 2019, p. 75, grifo do autor).

Neste capítulo, meu objetivo é compreender os sentidos de (trans)formação docente evidenciados no discurso dos professores colaboradores, a partir das experiências críticas vivenciadas em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação, que foi desenhado e implementado, especificamente, para os propósitos desta pesquisa. Conforme se observa na epígrafe acima, quando o professor se conscientiza da realidade em que convive na instituição educacional, que, a cada ano, recebe novas demandas e processos – como é o caso da Internacionalização da Educação –, ele pode optar por intervir nessa realidade, a fim de produzir saberes situados e não simplesmente se adaptar e reproduzir o conhecimento que é imposto por instituições estrangeiras que desconhecem as necessidades locais com as quais o professor convive diariamente. De posse dessa reflexão, reafirmo minha crença de que, embora seja difícil mudar, é possível fazê-lo (Freire, 2019).

O Curso Temático *On-line* que desenvolvemos com os colaboradores Celina, Harry e Patrick, professores efetivos de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, funcionou, principalmente, como um espaço colaborativo de construção de sentidos de (trans)formação docente. Ao longo de 5 meses, trabalhamos 4 Ciclos Formativos, que enfocaram as seguintes temáticas: (i) *Conhecendo a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica*; (ii) *A Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês*; (iii) *Internacionalização da Educação: construtos e práticas*; e (iv) *Internacionalização do Currículo na Rede Federal de EPT: o papel agentivo do professor de Inglês*. Essas temáticas, embora tenham tido um Ciclo Formativo específico para serem abordadas, foram retomadas pelos professores colaboradores em diferentes momentos das SRCs que realizamos. Ressalto que, para a análise que proponho neste capítulo, considere apenas os dados gerados nessas SRCs, pois esses se tornaram satisfatórios para responder à pergunta da presente pesquisa. Portanto, os dados provenientes das SRIs foram reservados e poderão ser consultados, a fim de proceder à escrita de um artigo enfocando as experiências vivenciadas pelos professores colaboradores.

Ciente de que a tarefa de análise dos dados implica, primeiramente, a organização de todos os registros gerados, de modo a dividi-los em partes a serem inter-relacionadas com a finalidade de procurar e identificar nelas algumas tendências e padrões relevantes (Lüdke; André, 2020), busquei ancoragem nos princípios da LAC (Pennycook, 1998) para realizar

interpretações qualitativas que possibilitaram compreender os sentidos de (trans)formação docente construídos pelos professores colaboradores na relação entre o mundo, o objeto de pesquisa e os 3 eixos teórico-metodológicos que sustentam esta Tese, quais sejam: *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica*, *Formação Continuada de Professores de Línguas e Internacionalização da Educação*. Esses eixos, que formam o arcabouço teórico desta Tese, forneceu uma base inicial de conceitos mediante os quais fizemos uma primeira classificação das ocorrências temáticas. Após sucessivas leituras desses dados, seguindo as orientações de Lüdke e André (2020), procurei relacionar os elementos explicitados no discurso dos professores com aqueles elementos implícitos, contraditórios e que podem estar “silenciados”. Desse modo, visando a acrescentar algo novo à discussão já existente no arcabouço teórico, empreendi abstrações mais aprofundadas que resultaram em aspectos os quais revelam os sentidos de (trans)formação docente construídos pelos professores colaboradores.

Organizei este capítulo em 3 seções. Na primeira seção, discuto acerca da LAC, que se atenta para as questões de desigualdade, injustiça, acesso, poder, ideologia, política, diferença e resistência, evidenciadas nas práticas sociais de linguagem. A partir dessas questões, os aspectos que emergiram dos dados gerados foram problematizados criticamente.

Na segunda seção, realizo uma discussão analítica a partir dos eixos temáticos *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica* e *Internacionalização da Educação*, que se destacaram nos dados gerados a partir das SRCs. No eixo temático *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica*, discuto os seguintes aspectos: (i) ressignificação da prática em sala de aula; (ii) estímulo ao trabalho colaborativo com os pares; e (iii) construção da identidade de professor pesquisador. No eixo temático *Internacionalização da Educação*, problematizo os seguintes aspectos: (i) reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação; (ii) investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação; e (iii) fortalecimento da agência docente na Internacionalização da Educação.

Na terceira seção, concluo este capítulo com algumas Considerações Finais.

## 6.1 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Considerando-se que, nesta Tese, problematizo o papel político e agentivo dos Professores de Inglês em meio às várias frentes de trabalho (Educação Linguística, Mobilidade Internacional, aplicação de testes) da Internacionalização da Educação nas Instituições da Rede Federal de EPT, busquei respaldo na agenda interdisciplinar e autônoma da LAC, esta que:

[...] é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à linguística aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um questionamento constante dos pressupostos normativos da linguística aplicada. Exige uma problematização inquietada dos dados da linguística aplicada e apresenta um modo de fazer linguística aplicada que busca conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso (Pennycook, 2001, p. 10, tradução nossa)<sup>174</sup>.

A LAC se constitui por um amplo escopo de interesses que extrapola o estudo individual da língua(gem) e passa a compreender, também, as práticas que emergem das relações entre indivíduos. Outrossim, a LAC valoriza a práxis (integração contínua e reflexiva entre pensamento, desejo e ação), centra-se nas questões de desigualdade e de transformação social, problematiza discursos naturalizados na sociedade, compromete-se com uma autocrítica que concebe os limites do conhecimento, toma a ética e a esperança como possibilidades e também se interessa pelo estudo das identidades (Pennycook, 2001).

Pennycook (2006, p. 67), ao propor a LAC, distingue 4 sentidos implicados no termo crítico: (i) “de desenvolver distância crítica e objetividade”; (ii) “de ser relevante socialmente”; (iii) de seguir “a tradição neomarxista de pesquisa”; e (iv) de “uma prática pós-moderna problematizadora”. O autor esclarece que entende a LAC como “[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, ou seja, como “práxis em movimento”. Acrescenta, ainda, que prefere “[...] compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”.

Portanto, o elemento crítico amplia as possibilidades investigativas da Linguística Aplicada, bem como proporciona o seu rompimento com quaisquer fixações paradigmáticas. Em consonância com Pennycook (2006, p. 74), a partir da aplicação da “[...] noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais”, a LAC se compromete com uma agenda política crítica. Em termos práticos, Pennycook se vale das contribuições de hooks (2017) acerca da noção de transgressão, para exemplificar que, no contexto das práticas docentes, um professor pode se assumir transgressivo ao decidir romper com o *status quo* das pedagogias vigentes e, ao mesmo tempo, ensinar seus alunos a transgredir, ou seja, a escolherem aquilo que, eticamente, faz mais sentido em suas práticas sociais locais.

---

<sup>174</sup> No original: “[...] is more than just a critical dimension added on to applied linguistics: It involves a constant skepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics. It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse [...]” (Pennycook, 2001, p. 10).



O interesse da LAC por questões práticas envolvendo a língua(gem) advém não apenas da percepção inovadora de que era preciso repensar a relação teoria/prática, mas também do alinhamento da Linguística Aplicada à Pedagogia Crítica<sup>175</sup>. De acordo com estudos de LAC, a teoria passa a ser pensada mediante uma prática relevante para a sociedade, sempre convicta de que não basta descrever os fatos sociais (objetos de seu estudo), mas, sim, por outro lado, é fundamental transformá-los pela linguagem. Para tal, também é importante que se rompa com a ideia de neutralidade científica. Acrescenta-se a isso o fato de que o alinhamento da Linguística Aplicada à Pedagogia Crítica pressupõe uma aproximação da pesquisa científica e do trabalho pedagógico com as questões políticas enfrentadas pela comunidade em seu cotidiano. Assim, o caráter crítico da LAC reflete em seu compromisso com a mudança que se materializa pelo diálogo que o pesquisador estabelece com seu objeto de trabalho (Rajagopalan, 2003). Vale lembrar que uma proposta de Pedagogia Crítica, em um momento inicial, trata-se, primeiramente:

[...] de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. Muitas vezes, tal postura deverá redundar na rejeição das propostas teóricas ou na formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas (Rajagopalan, 2003, p. 112).

Em um segundo momento, tem-se a agência do professor que visa a “[...] proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (Rajagopalan, 2003, p. 112). Frente às imposições do “imperialismo linguístico” da Língua Inglesa, estimulado pela globalização, o professor pode problematizar, em sua aula, os sentidos de se aprender essa língua sempre criando conexões entre os interesses locais e globais (Rajagopalan, 2003).

As propostas de ação de Pennycook (2003, 2006) enfocam a atuação do professor e podem ser aplicadas à postura do pesquisador na Linguística Aplicada. Isso ocorre porque entendo que, na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, o docente é convidado a superar o seu papel de ministrador de aulas para se assumir pesquisador de sua própria prática. Percebe-se que é justamente nesse aspecto que as ideias da LAC e da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica

---

<sup>175</sup> Nos pressupostos da Pedagogia Crítica (Freire, 2013; Giroux, 1996), os indivíduos se percebem criticamente no mundo e mobilizam de modo colaborativo conhecimentos que os guiam a uma mudança significativa em meio a situações opressoras de vida. Sustentando-se nas discussões desses estudiosos, Rajagopalan (2003, p. 106) ainda esclarece que o ator social que age sob as orientações da Pedagogia Crítica, é “[...] movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”.

se convergem, concebendo uma indissociabilidade entre as identidades de professor e de pesquisador.

Promover uma identidade de pesquisador, nas práticas docentes, exige a concepção de alternativas para que o elemento crítico esteja presente desde a Formação Inicial e siga na Formação Continuada, o que, frequentemente, não acontece (Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016). A formação crítica contribui com a Educação Linguística em Língua Inglesa de tal modo que os professores passam a conceber a língua como atividade social localmente situada. Nessa toada, Silva *et al.* (2023) defendem uma aproximação entre a LAC e a praxiologia da esperança (Freire, 2019), de modo que elas se tornem uma postura a ser legitimada pelo professor e que problematiza as práticas sociais de linguagem, visando a mudanças.

Em se tratando dos professores de Língua Inglesa, a formação crítica estimula esses profissionais a se perceberem mais do que como professores e, sim, como provocadores discursivos de questões, quais sejam, o que se pode fazer com essa língua e de que maneira ela se relaciona com outras línguas, a exemplo das línguas indígenas. Há outras possibilidades a partir da Língua Inglesa, considerando que ela é uma boa ferramenta para desenvolver uma postura crítica (Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016). No entanto, muitas vezes, essa língua é ensinada pela lógica pragmatista do mercado da globalização, que a coloca como sinônimo de viagens internacionais e de uma vida profissional bem-sucedida.

Nas últimas duas décadas, a globalização, estimulada por órgãos internacionais, tem adentrado as instituições educacionais via discursos que priorizam a Língua Inglesa em detrimento de outras línguas, que promovem Mobilidade Internacional apenas para países do Norte Global, que valorizam o falante nativo e excluem outras identidades linguísticas, que legitimam o conhecimento produzido nos grandes centros do poder político-econômico mundial e que descredita os saberes locais de povos e comunidades tradicionais. Tendo em vista que o posicionamento investigativo crítico nos torna atentos para essas questões, é crucial ir ao encontro dos professores de Língua Inglesa, na tentativa de compreender suas dificuldades, anseios e possibilidades na Internacionalização da Educação da Rede Federal de EPT.

Na próxima seção, analiso alguns aspectos que indicam sentidos de (trans)formação docente construídos pelos professores colaboradores desta pesquisa ao longo das atividades realizadas no Curso Temático *On-line*.

## 6.2 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES

Ao longo desta pesquisa, os professores colaboradores se engajaram em discussões sobre a Educação Linguística em Língua Inglesa e a Internacionalização da Educação, visando a conectar essas discussões com sua prática pedagógica. Nesse processo, o objetivo foi estimular a construção de sentidos de (trans)formação docente por meio de exercícios de reflexão crítica, pautados pela colaboração e mediados pela linguagem. Ciente dessas ponderações, nesta seção, analiso os dados gerados nas SRCs (SRC1, SRC2, SRC3, SRC4, SRC5 e SRC6), as quais se encontram especificadas e distribuídas no Quadro 6. Essas SRCs evidenciaram 2 eixos temáticos que se desdobraram em aspectos que representam os sentidos de (trans)formação docente mencionados anteriormente.

### 6.2.1 Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica

O primeiro Ciclo Formativo do curso temático *on-line* focalizou aspectos sobre a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, como funciona esse tipo de pesquisa nas práticas de Educação Linguística em Língua Inglesa, e alguns relatos de experiência concernentes à aplicação dessa metodologia por parte dos professores colaboradores. Durante a primeira SR, antes mesmo de apresentar qualquer conteúdo teórico, considerei relevante tomar conhecimento acerca das compreensões que os professores já traziam com base em suas experiências. Portanto, com propósito de engajar esses professores no processo reflexivo, convidei-os a realizar uma atividade colaborativa, cujo objetivo consistiu em construir uma nuvem de palavras com termos que pudessem ser atribuídos à Pesquisa-Ação. Essa nuvem de palavras foi sendo construída à medida que cada professor fornecia termos para responder à seguinte pergunta: “Quais são as características da Pesquisa-Ação?”. Com objetivo de elevar o engajamento dos professores, utilizei recursos de interação virtual encontrados no aplicativo *Mentimeter*<sup>176</sup>, o qual permite que os participantes de uma reunião *on-line* trabalhem, colaborativamente, de maneira instantânea. A seguir, na Figura 19, observamos o resultado da referida atividade.

---

<sup>176</sup> Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Figura 19 – As características da Pesquisa-Ação conforme os professores colaboradores



Fonte: Disponível em:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/2ab228d94b9c5db1cd79cb3a00ec7cbd/7a5b6e0d20d8>.

Acesso em: 9 abr. 2024.

Nota-se, portanto, na Figura 19, que as palavras evidenciadas foram “participação”, “realidade”, “interação”, “transformação” e “coletiva”. A partir dessas escolhas, é possível inferir que, de acordo com os professores colaboradores, a Pesquisa-Ação seja um tipo de metodologia que possibilita transformar a realidade pelo envolvimento colaborativo dos membros de um grupo que compartilham dos mesmos interesses na solução de problemas vivenciados na prática cotidiana. Especificamente, chama a atenção o fato de os professores já terem chegado ao curso compreendendo a Pesquisa-Ação de uma perspectiva emancipatória (Carr; Kemmis, 1986), a qual aciona os valores da Educação Crítica com o propósito de transformar as experiências de Educação Linguística.

De posse dessas considerações, vejamos, a seguir, os 3 aspectos em torno do eixo temático *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica* que emergiram das reflexões críticas.

#### 6.2.1.1 Ressignificação da prática em sala de aula

Após ter constatado que os professores já possuíam conhecimentos em relação ao tema abordado, estimei-os a relatar experiências práticas em que eles aplicaram a Pesquisa-Ação com algum propósito específico. Vejamos o relato da professora Celina:

[...] eu acabei realizando uma Pesquisa-Ação com a minha própria turma. Na época, eu dava aulas no terceiro ano de Edificações e foi uma experiência maravilhosa. [...], eu apliquei e acabou que voltou para mim. [...] Porque eu acabei refletindo um pouquinho sobre o processo de ensino e sobre mais assim, para mim que valeu muito mais a pena foi sobre o processo de aprendizagem dos alunos. [...] Aí quando você

falou dessa questão de equipolência de vozes, de ser no mesmo nível, acabou que isso sobressaiu na pesquisa. Mesmo eu tendo falado: ‘Olha, um aluno com mais experiência de Língua Inglesa e o outro com menos tempo de estudo, com a língua?’. Por que eu falo que acabou ficando igual? Porque realmente ficou um conceito bakhtiniano que aflorou da minha pesquisa [Doutorado]. Foi um dos... Foi a questão do princípio de agência. Porque mesmo o aluno que não tinha tanto tempo de estudo de Inglês, de conhecimento de língua, ele passou a corrigir o texto do colega com mais tempo de Inglês. Ele se sentiu com essa liberdade. Por quê? Porque eram colegas... Independentemente de um saber um pouquinho mais do que o outro, mas eles se sentiram à vontade e passaram a corrigir um o texto do outro. [...] para mim, foi maravilhosa essa pesquisa porque acabou resultando em 2 ou 3 artigos. [...] Então, para mim, foi algo fenomenal. [...] E em que que mudou a minha ação como professora... Porque eu passei a utilizar Diários em sala de aula com mais frequência, sabe? Nas turmas em que eu utilizava a resposta era sempre boa... Sempre muito boa. Então, eu quero voltar a utilizar agora nesse segundo semestre porque, com o ensino *on-line* e remoto, a coisa ficou muito complicada... E aí voltando agora ao presencial, já facilita um pouquinho. [...]. (Celina, SRC1, 19 jul. 2022).

Vale assinalar que uma das características da Pesquisa-Ação consiste no fato de que ela proporciona aos professores desenvolver uma postura crítica diante de suas próprias práticas em sala de aula (Burns, 2009). Desse modo, além de melhorarem a compreensão do ambiente educacional e da eficiência de sua prática (Dörnyei, 2007), os professores se tornam agentes que constroem o conhecimento a partir daquilo que a experiência empírica lhes informa. Portanto, ao afirmar que a aplicação da Pesquisa-Ação produziu um conhecimento que voltou para ela (“eu apliquei e acabou que voltou para mim”), pela reflexão sobre o ensino (suas escolhas didático-pedagógicas) e sobre a aprendizagem dos estudantes, a professora Celina empreendeu um processo de autoformação. A Pesquisa-Ação relatada por essa professora ficou marcada pela equipolência de vozes e pelo princípio de agência, manifestados nas interações entre os estudantes ao longo da realização das atividades propostas, de modo que os discentes puderam exercer sua agência em uma relação de igualdade que lhes permitiram colaborar entre si, independentemente do conhecimento linguístico que possuíam.

Enfatizo que a professora Celina procurou divulgar os resultados de sua Pesquisa-Ação à comunidade escolar e acadêmica por meio da publicação de artigos científicos, o que, desse modo, contribuiu para que ela fortalecesse sua identidade de pesquisadora da sua prática. Essa etapa de divulgação dos resultados é contemplada no modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica aplicada à Formação de Professores, conforme propôs Silvestre (2008). Por fim, quanto às implicações para a mudança docente, a professora Celina ressignificou a compreensão que tinha acerca do uso de Diários Reflexivos em suas aulas, ou seja, ela passou a utilizá-los com mais frequência. Silvestre afirma que os Diários oportunizam a elaboração de relatos, descrições e análises críticas quanto aos acontecimentos na sala de aula. Considero que o Diário é um instrumento que, de uma ótica colaborativa, pode ser usado para que tanto os professores

quanto os estudantes aprimorem ou construam novos conhecimentos pautados pelas experiências práticas.

Na segunda SRC, perguntei aos professores colaboradores se eles haviam produzido algum conhecimento a respeito do primeiro Ciclo Formativo do Curso Temático *On-line*. O objetivo foi estimular uma reflexão sobre os sentidos construídos, ressignificados e aprimorados até então. Observemos o seguinte excerto:

**Lauro:** Será que vocês construíram algum conhecimento a respeito do primeiro Ciclo Formativo? [...] vocês podem fazer uma reflexão geral sobre algo que vocês aprenderam.

**Celina:** [...]. Acredito que a grande maioria aqui já tenha bastante estabelecida a ideia do que é uma Pesquisa-Ação. Mas, para mim, particularmente, tem sido interessante repensar algumas práticas em cima desses nossos encontros síncronos e mesmo a partir das leituras e dos questionamentos, [...], que você propõe nas tarefas. Isso fez com que eu repensasse um pouquinho até a minha prática de sala de aula. Está sendo ótimo! Porque [...] a gente tem hora que acaba assim se acostumando um pouco [...] com o dia a dia de sala de aula. E aí, repensando a questão da Pesquisa-Ação, eu tenho repensado também o meu planejamento de aula do dia a dia. Porque eu tento fazer uma aula mais participativa, na medida do possível. [...] tem me feito repensar [...] o modo como eu planejo as minhas aulas, o meu foco sendo [...] mais em cima do aluno, [...], é mais nesse sentido, sabe? [...]. (SRC2, 30 ago. 2022)

Conforme se observa nesse excerto, a professora Celina empreendeu um processo de produção do conhecimento a partir do exercício de pensar repetidas vezes não apenas sobre o que ela já sabia acerca da metodologia da Pesquisa-Ação, mas também, principalmente, sobre a sua prática em sala de aula. Esse processo, que se iniciou com as leituras e os questionamentos suscitados pelos textos que selecionei para esclarecer a pesquisa (Silvestre, 2008), despertou a transformação da professora (Borg, 2010). Ao refletir sobre a importância de se lançar um olhar crítico sobre o automatismo das ações do professor no cotidiano da sala de aula, a professora Celina destacou que tem buscado realizar “uma aula mais participativa”, enfocando as necessidades dos seus alunos. Essa atitude da docente se conecta ao pensamento de Burns (2005a), ao afirmar que, na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, os professores se capacitam para que, na prática, eles realizem seus próprios valores educacionais, por meio de uma avaliação dos rituais considerados como certos, com os quais estavam acostumados, e das estruturas e restrições burocráticas. É possível afirmar que as estratégias de Pesquisa-Ação discutidas nas SRCs contribuíram para que a professora Celina pudesse elaborar novos sentidos sobre a docência, tendo em vista as demandas impostas a ela pela sociedade e pelos estudantes (Edwards; Burns, 2016a), bem como pelas Políticas Educacionais.

### 6.2.1.2 Estímulo ao trabalho colaborativo com os pares

Apesar dos benefícios da Pesquisa-Ação, o número de professores que se engajam em atividades de pesquisa colaborativa é baixo (Edwards; Burns, 2016b; Burns, 2019), o que é compreensível devido ao fato de que os “[...] professores de línguas têm normalmente uma carga de trabalho muito elevada e queixam-se muitas vezes de não terem tempo suficiente nem para se prepararem para as aulas, quanto mais para fazerem investigação extra” (Dörnyei, 2007, p. 192, tradução nossa)<sup>177</sup>. A dimensão da falta de tempo é ressaltada pela professora Celina:

[...] as minhas dificuldades em relação a esse primeiro mês da Pesquisa-Ação realmente é tempo. Tem sido tempo para eu poder me debruçar melhor sobre as leituras porque os textos que você compartilha são muito interessantes. Mas, realmente, o meu problema tem sido mesmo o tempo. Porque a hora em que eu não estou corrigindo atividade, eu estou preparando aula, eu estou aqui envolvida com a casa também. Com as minhas obrigações aqui. E eu ainda faço revisão de texto. Aí aparece artigo, aparece TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], aparece Dissertação para eu fazer a revisão. Então, é aquela correria louca. Então, realmente, a minha dificuldade tem sido me organizar em termos de tempo para eu poder ler com mais calma. Eu quero procurar ler no final de semana. [...] Os textos que você compartilhou não são textos longos, mas o meu problema mesmo está sendo tempo. (Celina, SRC2, 30 ago. 2022)

Fica explicitado que a professora Celina vivenciou uma espécie de “luta” com a disponibilidade de tempo para realizar as tarefas básicas do Curso Temático *On-line*, principalmente a atividade de leitura dos textos sugeridos como estimuladores das reflexões críticas. Percebe-se que, no excerto em análise, a palavra “tempo” é mencionada 5 vezes como reiteração da estratégia de justificativa. Dessa forma, uma vez que o tempo não estava sendo aplicado às leituras, a professora Celina ainda revela que necessitava aplicá-lo para o cumprimento de demandas profissionais, seja na escola ou em casa. Desse modo, a máxima de que os professores podem estar bastante ocupados (Dörnyei, 2007) para se envolverem com Pesquisa-Ação pode ser facilmente aplicada à professora Celina. Ressalto que, apesar desse fator, ela esteve presente em todos os encontros e realizou todas as atividades propostas nesta pesquisa.

No excerto, a seguir, observa-se que, na terceira SRC, busquei problematizar com a professora Celina o fato de que eu tenho percebido, a partir das minhas experiências locais, que

---

<sup>177</sup> No original: “Language teachers usually have a very high workload and they often complain of not having sufficient time even to prepare for their classes, let alone to do extra research” (Dörnyei, 2007, p. 192).

os professores, de modo geral, têm assumido, muitas vezes, práticas individualistas em seu cotidiano escolar, em detrimento de uma abordagem colaborativa. Vejamos:

**Lauro:** [...] a gente percebe que muitos dos nossos colegas, não necessariamente apenas os professores de Inglês, têm abraçado um trabalho individual, individualista, em uma dimensão, assim, muito forte. [...].

**Celina:** Exato.

**Lauro:** E, na Rede Federal, pelo menos assim, em minha percepção, considerando a minha experiência local, [...] cada um faz o seu. [...], esta minha pesquisa, ela foi pensada inicialmente para os [...] professores de Inglês do IFNMG, que é onde eu trabalho. Ao propor a pesquisa, vários professores sinalizaram ou desinteresse ou justificaram pela falta de tempo e, aí, eu vou lembrar que a falta de tempo é uma justificativa clássica para o não envolvimento dos professores nas Pesquisas-Ações, para não realização de Pesquisas-Ações e para a não colaboração e [...] em pesquisas dos pares, [...]. A gente tem vivido um período em que nós, professores, temos sido muito desvalorizados, [...] deslegitimados.

**Celina:** É. Exatamente.

**Lauro:** Seja salarialmente, seja ideologicamente, profissionalmente, assim, de várias frentes nós temos sido deslegitimados. Então, isso impacta muito. [...]

**Celina:** Eu percebo isso. [...], eu vejo isso com muita intensidade, sabe? Porque, no *campus* onde eu trabalho [...]. Nós devemos ser mais ou menos uns 8 professores de Inglês. Eu não troco material com quase ninguém, apesar de a gente, [...], às vezes, mandar alguma coisa. [...] para você ter uma ideia, no ano passado, quando a coordenação de área mandou *e-mail* solicitando que os professores de Inglês se reunissem para ver se escolhiam o livro que iria ser utilizado no biênio, esse ano e ano que vem. Eu escolhi o livro, você acredita?

**Lauro:** Só você?

**Celina:** Só eu e ninguém mais e, aí, assim, fiz a opção pelo livro da [nome da autora do livro] [...] eu lembro que eu fiquei muito frustrada porque ninguém, nem um outro colega, deu sugestão e nem para dizer assim: 'Não, não vamos usar livro'. Nem para falar isso, entendeu? E, aí, eu fico chateada, sabe? Porque fica parecendo, assim, que a gente está nadando contra uma corrente, não é?

**Lauro:** É. A gente tem enfrentado, Celina, uma letargia na docência, um cansaço. [...] e [...] os professores que se envolvem ou que promovem Pesquisa-Ação são sempre aqueles que têm esse ideal utópico. Geralmente, são professores idealistas, sonhadores, e isso, em uma perspectiva freiriana, [...] crítico-emancipatória, deve acontecer de fato. [...] eu vejo que a Pesquisa-Ação traz uma contribuição para a gente nesse sentido: 'Olha, é preciso compreender aquilo que vocês estão fazendo a partir dos eventos que se manifestam em seus próprios contextos locais de atuação'. 'Porque, assim, a partir do momento em que você consegue conversar com o outro, conversar com o ambiente, [...]. É a integração de você com o outro'.

**Celina:** Com o outro. É.

**Lauro:** [...], então, assim, essa reflexão sobre si, sobre o outro, sobre os espaços em que você atua, contribuem muito para que a gente consiga compreender e se expressar para uma sociedade [...] que nem sabe o que um professor de língua faz, qual é o papel político desse professor [...]. Então, assim, [...], a gente precisa começar a fazer uma ciência mais compreensível, mais tangenciável, [...].

**Celina:** Sim, e eu fico vendo o que você está falando, aí, é importantíssimo e eu vejo trabalhos de colegas nossos como a [nome da colega], que você conhece, uma pessoa extremamente dedicada, [...] e que, hoje, está literalmente [...], quase que em uma letargia, sabe? Ela está cansada porque faz e fica ali. (SRC3, 11 out. 2022)

Ao analisar o trecho em que destaquei para a professora Celina que os meus próprios pares (professores de Língua Inglesa do IFNMG) optaram por não colaborar com a minha pesquisa, depreendo que houve uma tentativa da minha parte em lidar com um sentimento de frustração



diante dos fatos. No entanto, cabe reconhecer, conforme explica Dörnyei (2007), que a realização de pesquisas com professores que estão em sala de aula pode frustrar os pesquisadores e é preciso estar preparado para encarar esse tipo de questão, pois constitui parte integrante do objeto de investigação. Dörnyei (2007) assevera, ainda, que trabalhar com professores pode ser desgastante, considerando que eles, geralmente, encontram-se muito ocupados e estressados, possuem estilos e crenças distintos, bem como agendas pessoais e profissionais bastante específicas. Não é tarefa fácil trazer os professores a bordo de uma pesquisa, sendo que manter sua motivação e comprometimento pode ser desafiador (Dörnyei, 2007).

Por conseguinte, é possível afirmar que tanto a falta de engajamento dos meus pares nesta pesquisa quanto a falta de engajamento dos pares da professora Celina na escolha de um livro didático se devem a aspectos dificultadores já percebidos pelos pesquisadores em Linguística Aplicada. Por exemplo, Allwright (2005), que, em meados da década de 1980, havia sido convidado pela escola Cultura Inglesa do Rio de Janeiro para capacitar seus professores com objetivo de desenvolver neles um perfil de pesquisador em sala de aula, começou a perceber, no decorrer do projeto, sérias dúvidas sobre sua viabilidade, considerando que estava tomando tempo demasiado dos funcionários e parecia não ser útil na vida dos professores. Nessa direção, Dörnyei (2007) assume uma postura de desilusão quanto à viabilidade da Pesquisa-Ação e ressalta que há 3 motivos que impedem essa metodologia de se tornar mais proeminente, quais sejam: (i) tempo, (ii) incentivos, (iii) conhecimento especializado ou apoio profissional que consiga fazer com que os professores se engajem, significativamente, na pesquisa. Ainda segundo Dörnyei, mesmo estando sobrecarregados, os professores poderiam até se engajar em atividades de Pesquisa-Ação se houvesse incentivo institucional em forma de reconhecimento oficial, recompensa financeira, tempo de liberação. Dörnyei (2007, p. 191, tradução nossa)<sup>178</sup> chegou a afirmar: “Ainda estou para conhecer um professor que tenha estado voluntariamente envolvido em um projeto de pesquisa-ação”. Considero que a ideia contida nessa sentença representa o ápice da desilusão desse pesquisador em relação à Pesquisa-Ação. Felizmente, o fato de esta pesquisa ter conseguido envolver 4 professores, ainda que este possa ser um número pequeno, contraria a ideia de Dörnyei e prova que há professores dialógicos nas instituições educacionais.

---

<sup>178</sup> No original: “I am still to meet a teacher who has been voluntarily involved in an action research Project” (Dörnyei, 2007, p. 191).

Não obstante as minhas reflexões-críticas e as da professora Celina quanto ao desinteresse dos nossos pares, procurei, conforme se pode notar na interação em análise, chamar a atenção da professora para uma outra identidade de professores que é idealista, sonhadora e conectada a uma perspectiva emancipatória de formação docente (Freire, 2019). Nesse exercício de interação colaborativa, marcado por questionamentos sobre as experiências práticas uns dos outros (Magalhães; Fidalgo, 2010), as identidades de pesquisador e colaborador se dissolveram, de tal modo que se tornou possível construir o conhecimento por meio de influência mútua exercida entre si (Locke; Alcorn; O’neill, 2013). Ressalto, neste estudo, o papel da linguagem que permeia um movimento contínuo de percepção, participação e autorreflexão em direção ao crescimento intelectual (Magalhães; Fidalgo, 2010, 2019).

Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), nos ambientes de instituições educacionais, é bastante comum haver individualismo e alienação, porém, essas características podem ser superadas com base em estratégias fornecidas pela colaboração. Na estratégia de responsabilização, estimulada pela reflexão crítica que envolve o raciocínio, os professores são convidados a analisarem suas práticas e, assim, obterem um crescimento intelectual (Magalhães; Fidalgo, 2019). Desse modo, frisei para a professora Celina acerca da importância de os professores conversarem uns com os outros e refletirem, criticamente, sobre o contexto educacional em que estão inseridos. Por meio dessa estratégia, os docentes se integrariam com os pares e com o ambiente, nos propósitos principais de compreenderem melhor a Educação Linguística que desenvolvem e de superar a sensação de “paralisia” diante da realidade da instituição em que trabalham e da comunidade em que vivem.

No decorrer da terceira SRC, com a finalidade de aprofundar a discussão, apresentei uma reflexão com base em minha percepção de que, na Rede Federal de EPT, a dimensão da Formação Continuada de Professores tem sido implementada, principalmente, por meio de Processos Formativos em nível de Pós-Graduação, os quais exigem, muitas vezes, que o professor se disponha de uma motivação bastante elevada para tal. Esse meu questionamento foi estimulado pelo que discuti no Capítulo 3 desta Tese, acerca do fato de a Formação Continuada de Professores ainda precisar superar esse *locus* de formalidade que aciona os sentidos de aperfeiçoamento e capacitação, para assumir, de fato, a ideia de prática permanente de vida (Castro; Amorim, 2015).

Ao questionar o desequilíbrio existente entre as práticas de Formação Continuada como capacitação e como formação permanente, busquei provocar a reflexão da professora Celina. Desse modo, ela desenvolveria um senso de criticidade (Kubota; Miller, 2017) diante da realidade, o que a conduziria, discursivamente, a uma ação (agência) que desafiasse os moldes

vigentes de uma Formação Continuada planejada pelas instituições e organizações situadas no topo do poder de tomada de decisões sobre Políticas Educacionais. Conseqüentemente, isso poderia produzir alguma transformação social, materializada no aumento do acesso à Formação Continuada por meio de outras estratégias formativas. Assim, a partir das considerações apresentadas, analisarei o excerto a seguir:

**Lauro:** [...] eu acho que a Formação Continuada, na Rede Federal de EPT, fica muito, assim, de lado, sabe? É cada um por si.

**Celina:** É cada um por si.

**Lauro:** E é só Mestrado, Doutorado e Pós-Graduação *Latu Sensu* e isso apenas não é Formação Continuada de Professores.

**Celina:** Não. Você vê. A gente tem quantos professores de Língua Inglesa, de Língua Espanhola, de Língua Portuguesa, de Libras e a gente não vê.

**Lauro:** Com as suas especificidades.

**Celina:** Exato e que a gente poderia promover um encontro. Eu não digo uma vez por semestre não, uma vez por ano e para a gente discutir as políticas públicas, as políticas educacionais também em geral, o que que está sendo feito em sala de aula, o que a gente pode fazer. Não tem. Não existe isso. A gente não tem.

**Lauro:** Você concorda comigo que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica empreendida pelos próprios pares contribuem nesse sentido?

**Celina:** Muito. Contribui muito porque, uma vez que você conversa com o outro sobre aquilo que você faz e você ouve do outro sobre o que ele faz, você vai tangenciar muita coisa e a gente aprende muito ouvindo com o outro e eu falo isso, assim, porque é a minha prática. A minha prática é colaborativa. Eu faço muita atividade em sala de aula sempre duplas e trios. [...] Sempre eu faço atividade em sala com os alunos por quê? Porque o que eu não sei o outro me ajuda. O que o outro não sabe eu posso ajudar. Então, assim, e são os temas da minha pesquisa tanto de Mestrado como de Doutorado. Então, se eu não colocasse em prática aquilo em que eu acredito, do que que adiantou eu me debruçar tanto em cima desses estudos? Então, eu acho, assim, que a gente tem sim como colaborar com o colega e tem como o colega colaborar com a gente também e construir práticas que tenham a ver com a cara da instituição, a cara do lugar em que a gente trabalha. [...]. Então, sim, eu concordo muito e eu acho que a questão colaborativa, ela só tem a ampliar os nossos conhecimentos. É sempre um a mais tanto para mim quanto para o outro. (SRC3, 11 out. 2022)

Portanto, nota-se, no trecho supracitado, que iniciei a minha problematização ressaltando a minha percepção de que, a partir das experiências vivenciadas, a Formação Continuada tem acontecido por meio do que “cada um por si” considera mais necessário para sua formação. O meu objetivo com isso foi, justamente, estimular a reflexão crítica dos professores acerca da ideia que imperava na década de 1970, de que era suficiente ao professor ingressar em programas formativos individuais, os quais se construíam ao longo da vida docente (Imbernón, 2010). Nessa perspectiva de formação, ora tomada como atualização, ora como treinamento (Casto; Amorim, 2015), os professores se planejavam com o propósito de se engajar em atividades que avaliavam como significativas para o seu desenvolvimento profissional (Imbernón, 2010). Na sequência, chamei a atenção também para a questão de a Formação Continuada estar sendo fortemente implementada na Rede Federal de EPT por meio

de cursos de Mestrado e Doutorado. Essa reflexão decorreu do entendimento de que a Formação Continuada é, na verdade, “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (Candau, 1996, p. 150), o qual demanda uma consciência do indivíduo sobre a sua condição de inacabamento (Freire, 2019), que o conduz a uma permanente prática de aprendizado na vida (Castro; Amorim, 2015).

Após eu ter questionado os moldes de como a Formação Continuada de Professores tem se apresentado na Rede Federal de EPT, a professora Celina sugere uma estratégia colaborativa (“que a gente poderia promover um encontro”). Essa sugestão, pelo que tudo indica, é bastante influenciada tanto pelas suas experiências em pesquisa (“[...] se eu não colocasse em prática aquilo em que eu acredito, do que adiantou eu me debruçar tanto em cima desses estudos?”), quanto pelo fato de a colaboração já fazer parte do seu cotidiano de sala de aula (“A minha prática é colaborativa”). Por meio do que ela propõe, os professores de cada área e seus pares discutiriam aspectos relevantes quanto às Políticas Públicas e Educacionais e ao que ocorre em sala de aula. O uso da palavra “encontro” pela professora Celina indica que ela entende a Formação Continuada como uma prática colaborativa e dialógica entre os indivíduos que compartilham interesses em comum e, por isso, estão interessados em discutir determinadas situações-problema. Por conseguinte, a Pesquisa-Ação se torna uma metodologia fundamental para a promoção de uma Formação Continuada de Professores pautada pela colaboração, ampliando as possibilidades nesse campo.

Mediante os postulados de Monte Mór (2015) sobre a habilidade crítica do professor, é possível afirmar que a colaboração conduziu a professora Celina a desenvolver uma criticidade, que se encontra, justamente, no exercício de ela ter percebido a dimensão social da Formação Continuada, ter construído sentidos nesse campo, ter reconhecido outras formas de produção do conhecimento (“práticas que tenham a ver com a cara da instituição em que a gente trabalha”), e, por essa razão, é capaz de promover agência e cidadania ativa na Educação Linguística em seu contexto de trabalho. Observo, desse modo, que a colaboração é um elemento que contribui não apenas para o que declara a professora Celina (“ampliar os nossos conhecimentos”), mas também para a construção de uma práxis docente conectada com a realidade e comprometida com a sua problematização e ressignificação (Freire, 2013).

Nesta pesquisa, a colaboração constitui um dos elementos fulcrais do processo de Formação Continuada que construí com os professores. Nesse sentido, ela passou a contribuir para que os professores se conscientizassem da importância de manterem viva em si a identidade de professor pesquisador. Esse aspecto será discutido na próxima subseção.

### 6.2.1.3 Construção da identidade de professor pesquisador

As identidades são pontos de identificação e posicionamentos instáveis que, em movimentos de transformação entre passado e futuro, permitem que os indivíduos as denominem conforme se posicionam nas narrativas já vividas (Hall, 1996). No campo da Linguística Aplicada, o conceito de identidades assume o sentido de tornar-se (Silva, T. T., 2014), significando que os professores de línguas, movidos por uma agência proporcionada pela linguagem, transformam as situações vivenciadas para produzir novas práticas discursivas (Mastrella-de-Andrade, 2014). Nesse processo, esses professores constroem suas identidades com base nas experiências profissionais, que também podem ser ressignificadas contextual e institucionalmente (Pôrto; Mastrella-de-Andrade, 2020). No contexto de experiências em Pesquisa-Ação, o pesquisador e os professores colaboradores se envolvem, ativamente, no processo de produção do conhecimento mediante o contato entre subjetividades, o que leva a uma transformação de suas identidades profissionais.

Pesquisadores como Burns (2009, 2019) e Edwards e Burns (2016b) argumentam que, ao se engajarem em Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, os professores de línguas assumem uma postura investigativa direcionada à sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, transformam a sua identidade. Desse modo, esses professores se tornam pesquisadores, uma vez que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica visa a fornecer mecanismos subjetivos e práticos para que eles consigam, entre outras possibilidades, encontrar soluções para questões que emergem *da e na* Educação Linguística, reduzir a distância entre a pesquisa acadêmica e a práxis da sala de aula na escola, além de desenvolver e aprimorar habilidades de pesquisa (Burns, 2009). Dessa forma, passo a analisar os excertos, a seguir, nos quais se observam algumas provocações para que os professores colaboradores refletissem sobre a identidade do professor pesquisador.

[...] uma das dimensões que a Pesquisa-Ação visa a desenvolver no professor é a [...] de pesquisador e é isso o que eu defendo [...]. Então, se todos os professores de Inglês assumissem para si que eles não são apenas [...] professores de língua, [...] não ensinam apenas a língua por si só, mas que eles podem fazer pesquisa a partir daquilo que eles fazem, do que são institucionalmente, do que eles são na vida, a gente teria [...] um outro tipo de engajamento [...] desses professores. (Lauro, SRC4, 13 out. 2022)

[...] o meu objetivo, ao propor a Pesquisa-Ação, também é esse, que você, acionar em você também essa vontade de pegar o seu ambiente de trabalho, o seu próprio trabalho, e transformar isso em pesquisa e, aí, você entende que a gente vai se transformando? Por isso, essa metáfora do camaleão? Então, assim, eu trago isso. O camaleão 'mais experiente' ou em construção, em processo, que estimula, como se ele passasse esse

superpoder de se tornar pesquisador para o outro camaleão inicialmente menos experiente. Sabe? E a gente vai criando essa ampla comunidade de professores pesquisadores. Então, a ideia seria basicamente essa. (Lauro, SRC5, 11 nov. 2022)

Nesses dois excertos, fica claro o argumento de que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, ao posicionar o professor como pesquisador, auxilia no desenvolvimento da autoestima docente (Rajagopalan, 2003) e na confiança em sua prática. Ao se tornarem pesquisadores, os professores tendem a se engajar no trabalho e na pesquisa colaborativa com seus pares. Além disso, ressaltamos a relevância de que os professores passem a ver seu ambiente de trabalho como objeto de pesquisa, pois, assim, podem se desenvolver profissionalmente e se posicionar como uma força de trabalho essencial para a Educação (Dickel, 1998).

Especificamente em nossa Pesquisa-Ação, dois professores colaboradores (Celina e Patrick) chegaram ao Curso Temático *On-line* tendo experiências prévias com a metodologia em questão. Pelo fato de já ter abordado a experiência da professora Celina com a Pesquisa-Ação (ver subseção 6.2.1.1), discutirei, a seguir, a experiência do professor Patrick, salientando o estímulo que esta pesquisa exerceu sobre a sua identidade de pesquisador. Vejamos:

**Lauro:** Toda essa discussão que a Linguística Aplicada Crítica pauta [...] é voltada para essa discussão em torno da transformação que se dá na subjetividade por intermédio da linguagem. Então, eu não sei se você teve a oportunidade de dar uma olhadinha naquele capítulo [metodológico] da minha Tese.

**Patrick:** Ainda não. [...]. Você faz referência à [nome de uma pesquisadora] e à [nome de outra pesquisadora] em relação à Pesquisa-Ação. Eu fui aluno delas, [...] em Projetos de Pesquisa-Ação, [...] de 2002 até 2004, eu fui orientando da [nome de uma pesquisadora] e da [nome de outra pesquisadora]. Então, essa metodologia de Pesquisa-Ação eu já participei da implementação e só não participei voltado [...] para a minha própria prática porque à época, eu acompanhava professores de escola pública e, aí, a gente definia. Em 2002, eu era aluno de Projeto de Pesquisa e, aí, depois disso, [...] a minha formação é muito baseada em trabalhos colaborativos.

**Lauro:** Na [nome de uma universidade], não é? [...]

**Patrick:** Isso. Lá na [nome da Universidade] e, aí, no Mestrado, eu abordei a questão da Pesquisa-Ação, mas a minha base de formação como pesquisador, como professor, foi [...] dentro desse campo da colaboração entre o pesquisador e o professor. O professor também exercendo um papel de observador, de pesquisador, de participante da pesquisa. Então, quando você mandou a bibliografia, eu falei assim, 'Gente, eu preciso, eu quero participar dessa discussão!', mas acaba que as coisas foram atropelando um pouco assim. [...]. Então, eu vou tentar conciliar porque há três temas que são muito importantes para mim, assim, como professor. Seria o ensino de Inglês [...] no contexto da escola pública como transformador social. [...] a questão da identidade dos alunos em relação ao aprendizado de uma língua e de uma cultura diferente e existe a questão da Internacionalização. [...] esses temas, para mim, são tão caros que eu quero, no meu Doutorado, quando eu conseguir ser aprovado no processo, eu gostaria de abordar esses três temas que, de uma maneira ou de outra, fazem parte da minha vida mesmo, eu como professor negro, vindo de [...] muita experiência em escola pública realizando pesquisa, [...]. E, agora, estando em uma escola pública federal, essas questões não saem da minha cabeça, como internacionalizar, quem é esse aluno que aprende Inglês, que quer aprender Inglês. Então, tem horas que eu fico, assim, agitadíssimo. (SRC5, 15 nov. 2022)

Nessa interação com o professor Patrick, perguntei se ele havia lido o capítulo metodológico desta Tese, a fim de que ele iniciasse a reflexão acerca da Pesquisa-Ação. Ao responder negativamente à pergunta em questão, esse docente explicita que duas das pesquisadoras citadas no texto tinham sido suas orientadoras em Projetos de Pesquisa-Ação na escola pública. Nota-se, portanto, que tem havido, na escola pública, pesquisadores que aplicam a Pesquisa-Ação. Em sendo o Brasil um país em desenvolvimento, no qual a Educação se configura como oportunidade não apenas de capital cultural, mas também de acesso ao mundo do trabalho, é necessário que o professor assuma uma posição ativa no processo mediante sua formação como pesquisador (Dickel, 1998). Na escola pública, a pesquisa pode significar “[...] a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo” (Dickel, 1998, p. 33-34).

Cabe destacar que o professor Patrick possui uma identidade de pesquisador bastante forte, o que fica explicitado em sua reação de identificação com a bibliografia do Curso Temático *On-line*: “[...] quando você mandou a bibliografia, eu falei assim, ‘Gente, eu preciso, eu quero participar dessa discussão!’”. Em vista disso, o professor Patrick, consciente do seu papel em uma Instituição Pública Federal de Ensino, posiciona-se como um professor que pretende prosseguir em seus estudos de Pós-Graduação em nível de Doutorado. Interessante observar que os 3 temas de pesquisa futura mencionados por ele, a saber: “[...] o ensino de Inglês [...] no contexto da escola pública como transformador social. [...] a questão da identidade dos alunos em relação ao aprendizado de uma língua e de uma cultura diferente e [...] a questão da Internacionalização. [...]”, conectam-se com a reflexão de que os professores não podem ser posicionados “[...] como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte” (Dickel, 1998, p. 41). O professor Patrick, portanto, com base nos sentidos que construiu na interação em questão, é um indivíduo que pretende seguir produzindo um conhecimento com base na experiência prática, o que consiste em ponto de partida para processos de aperfeiçoamento do trabalho docente e de mudanças na escola (Dickel, 1998).

Isso posto, considero que, de fato, a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica possibilita não apenas a construção de conhecimentos que orientem a criação de uma nova escola em colaboração com os professores, mas também gera resultados que visam ao fortalecimento da autonomia e do controle local dos professores, no sentido de garantir que processos progressistas em potência se conectem de maneira explicitada com a justiça social (Dickel, 1998). Observando os temas de pesquisa mencionados pelo professor Patrick, chama a atenção a sua proposta de pensar a Língua Inglesa em contexto de escola pública como um artefato de

transformação social, que se relaciona às questões de Interculturalidade e de Internacionalização. Desse modo, ao atuar como promotor de uma Educação Linguística Crítica em Língua Inglesa, pode-se depreender que o professor Patrick tem se valido do fortalecimento de sua identidade de professor pesquisador, a fim de não se deixar abater pelo contexto de desesperança que tem assolado a profissão docente e que tem feito com que o professor sofra “[...] um processo de empobrecimento crescente, tanto econômico quanto relativo à autonomia e ao reconhecimento social” (Dicke1, 1998, p. 43).

Na próxima subseção, discutirei os sentidos que os professores colaboradores construíram sobre Internacionalização da Formação Continuada e da Educação.

## **6.2.2 Internacionalização da Educação**

Tendo em vista os elementos de aproximação entre os temas do segundo Ciclo Formativo (A Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa), do terceiro Ciclo Formativo (Internacionalização da Educação: Construtos e Práticas) e do quarto Ciclo Formativo (Internacionalização do Currículo na Rede Federal de EPT: o papel agentivo do professor de Língua Inglesa), optei por fundi-los no eixo temático *Internacionalização da Educação*. Nessa decisão, tomei por base as reflexões de Morosini (2022), ao destacar que o termo “*Internacionalização da Educação*” perpassa, transversalmente, o sistema educacional. A partir das considerações apresentadas, discuto, a seguir, os 4 aspectos que se evidenciaram nos dados da presente pesquisa.

### *6.2.2.1 Reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação*

No cenário de Internacionalização da Educação no Brasil, agências multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE, alinhadas ao mercado neoliberal, aproveitam a globalização e o desejo por cidadania global para promover a adoção da Língua Inglesa nos currículos educacionais (Pereira; Costa; Silva, 2022). Por exemplo, a Educação Linguística em Língua Inglesa em países do Sul Global, como o Brasil, onde essa língua é falada como Língua Estrangeira, tem sido fortemente influenciada por modelos provenientes dos países do Norte Global, sobretudo Inglaterra e Estados Unidos, cujos falantes têm a Língua Inglesa como Primeira Língua (Jordão; Martinez, 2015). Como resultado dessa influência, a Educação Linguística em Língua Inglesa no Sul Global encontra-se marcada por aspectos da colonialidade – distinção entre falante nativo e não nativo, comodificação da língua e concepção da Língua



Inglesa como a língua de acesso a um conhecimento superior e mais racional – os quais demandam análises críticas que desafiem a ideia de língua como pertencente a Estados-nações específicos (Jordão; Martinez, 2015).

Com objetivo de problematizar as questões latentes relacionadas à globalização, à Internacionalização da Educação e à Educação Linguística em Língua Inglesa, sugeri aos professores colaboradores que lessem pelo menos um dos textos da bibliografia básica (Jordão; Martinez, 2015; Rocha; Maciel, 2017; Souza, C. S. S., 2018) do Curso Temático *On-line*. Esses textos, de modo geral, visam a um tensionamento crítico de conceitos, sentidos e práticas na Internacionalização da Educação. Especificamente, o artigo de autoria de Rocha e Maciel (2017), que discute aspectos da globalização e da Internacionalização e suas interfaces com a Educação Linguística, desenvolve o conceito de *Internacionalização como prática local* para defender que as práticas centralizadoras da Internacionalização neoliberal sejam revistas e reinterpretadas, considerando as experiências situadas de indivíduos e grupos. Quando implementada como prática local, a Internacionalização da Educação visa a incluir diferentes identidades por meio do que eles denominam *Pedagogia da Internacionalização*. No excerto, a seguir, dialogo com a professora Celina a respeito do texto de Rocha e Maciel (2017).

**Lauro:** [...] então, você falava sobre a leitura do artigo dos professores Cláudia Rocha e professor Ruberval Maciel [Artigo intitulado ‘Internacionalização do Ensino Superior como prática local: implicações para as práticas educativas’, publicado em 2017].

**Celina:** Exato. Eu achei bem interessante. Eu gostei de ter acesso a esse artigo porque me fez pensar algumas coisas, [...] que, às vezes, tiram você um pouco do eixo e isso é muito bom porque, [...] você ficar sempre naquele mesmo caminho, você pensa sempre de uma mesma forma e no texto [...] eles [os autores] [...] discutem acerca [...] do Processo de Internacionalização, seja ele local ou global, mas desmistifica essa questão da ocidentalização, porque, quando a gente pensa em termos de internacionalização, você pensa Inglês. Você pensa língua franca, que é a língua que se diz, entre aspas, que é a língua de comunicação internacional para todas as pessoas e não é bem assim. A gente tem que repensar essa visão nossa ocidental. ‘Por que só o Inglês?’, porque [...] o nosso caso aqui que é América Latina, essa [...] questão [...] me fez ficar pensando a partir da leitura do artigo. ‘Então, por que não Espanhol? Já que a gente está inserido na América Latina?’. [...], esse artigo me fez repensar algumas coisas. Então, assim, [...]. ‘Se você vai para um país africano, por que você não repensa a língua falada para o país aonde você vai?’ [...] eu conheci colegas [...] que fizeram Pós-Doc em países da África, e que não era necessariamente o Português a primeira língua, mas o Português era utilizado na Universidade para onde elas foram, só que, na região, a língua falada era outra. [...] aí, você fala, ‘Olha, é mesmo’. A gente tem que parar com essa coisa só do Inglês, apesar de eu ser professora de Inglês, mas não é a única língua do mundo.

**Lauro:** Realmente, é muito interessante esse movimento de desestabilização e de tensionamento dessas posições hegemônicas [...] cristalizadas ocupadas pela [...] Língua Inglesa, pela [...] identidade do professor dessa língua, [...].

**Celina:** [...] eu adorei esse artigo que você compartilhou, sabe? Porque me fez repensar, mexeu um pouquinho na minha casinha no sentido de que [...] a gente não para, realmente, para analisar ou para pensar que outras línguas poderiam ser caminho de Internacionalização também. (SRC3, 11 out. 2022)

Pelo que se pode observar, segundo a professora Celina, o artigo de Rocha e Maciel (2017) estimulou a sua criticidade, fazendo-a “pensar” e “repensar” algumas questões naturalizadas no bojo da relação entre Internacionalização da Educação e Língua Inglesa. Pelo fato de ter tido a sua criticidade ativada pelos sentidos elaborados a partir da leitura do artigo, pode-se afirmar que as visões da professora Celina acerca do paradigma dominante de Internacionalização da Educação foram desestabilizadas (Monte Mór, 2015). A noção ocidentalizada de Língua Inglesa como língua de comunicação global orientada pela identidade do falante nativo, à qual subjuga os falantes não nativos, também foi questionada como a língua que se estabeleceu quase que como um sinônimo da Internacionalização da Educação. Celina assevera que a Língua Inglesa não é a língua de comunicação internacional para todas as pessoas, acrescentando que a Língua Espanhola, em se tratando da América Latina, é também usada em processos de Internacionalização da Educação. Ao problematizar a relevância da Língua Espanhola, a docente demonstra ter desenvolvido a sua habilidade crítica diante da realidade social, pois, embora seu objeto de trabalho, que é a Língua Inglesa, seja hegemônica, ela conseguiu se valer de uma identidade mais crítica e agentiva, a partir de experiências situadas localmente, a fim de propor uma relação democrática entre as diferentes línguas (Jordão; Martinez, 2015).

Na rotina das Instituições que compõem a Rede Federal de EPT, diversas ações, atividades e processos no campo da Internacionalização da Educação são demandadas pela comunidade escolar (professores, estudantes e técnicos administrativos). Nesse contexto, é bastante comum que haja demandas concernentes à realização de testes específicos de proficiência linguística em Língua Inglesa. Esses testes, que precisam ser reconhecidos pela instituição educacional receptora dos intercambistas, funciona, inclusive, como um pré-requisito para a candidatura aos Programas de Internacionalização; por isso, os candidatos precisam obter uma nota satisfatória.

Todavia, no Brasil, conforme se constatou com o Programa Ciência sem Fronteiras, os estudantes não conseguiam atingir uma nota mínima nos testes de proficiência em Língua Inglesa (Jordão; Martinez, 2015). Consequentemente, o número de estudantes brasileiros que realizavam a experiência internacional em países anglófonos era pequeno em comparação aos países lusófonos. Essa problemática nos conduz à reflexão acerca da necessidade de se estabelecer Políticas de Educação Linguística em Língua Inglesa, observando a qualidade com que esse processo é implementado, bem como as condições oferecidas pelo sistema educacional brasileiro para que diferentes perfis de professores e estudantes de Língua Inglesa “[...]”

aprendam e ensinem de modo a atingir a qualidade desejada por eles, pelos gestores educacionais e pela sociedade de modo geral” (Jordão; Martinez, 2015, p. 67).

No próximo excerto, a professora Celina descreve a Internacionalização da Educação em sua instituição. Ela enfatiza a dificuldade que a exigência de comprovação de nível específico em Língua Inglesa representa para os estudantes que pretendem se candidatar a vagas nos Editais voltados para instituições educacionais situadas em países de Língua Espanhola.

**Lauro:** [...] como você avalia a Internacionalização no seu *campus* ou no [nome da instituição educacional]?

**Celina:** No [nome da instituição educacional] e no meu *campus*, [...] já houve um maior interesse pelo Processo de Internacionalização há uns anos. Hoje, [...], por exemplo [...] a gente tem projetos que eu fico vendo lá o pessoal discutir, [...] *La Passion*, que é um Projeto de Internacionalização e que [...] tem a ver com as Universidades do eixo Sul nosso aqui do Chile, Argentina. Então, [...], eu fico feliz de ver essa questão pensando na questão do Espanhol que seria a língua lá, mas, mesmo assim, mesmo nessas Universidades, sendo essas Universidades do Chile e da Argentina, a língua de conversa, a língua de estudo é o Inglês. Então, para o aluno poder participar, é o Inglês e, aí, esbarra na necessidade da língua porque eles precisam ter parece que nível B2 se eu não me engano. (SRC3, 11 out. 2022)

É possível depreender que a forma como a Língua Inglesa vem sendo aplicada nos Programas de Internacionalização da instituição onde a professora Celina trabalha evidencia uma ideologia hegemônica que favorece os países anglófonos em detrimento dos países hispanófonos da América Latina. No programa *La Passion*, conforme expôs a professora Celina, uma instituição educacional brasileira (o IF), situada no Sul Global, reproduz uma relação colonialista ao exigir a Língua Inglesa em um Processo Seletivo voltado para outras instituições educacionais da América Latina, também no Sul Global, cuja primeira língua é o Espanhol. Em vez de exigir o Exame de Proficiência em Língua Espanhola, mais próxima da Língua Portuguesa falada no Brasil, a instituição brasileira impõe uma dificuldade adicional aos estudantes que não conseguem atingir o nível B2 de proficiência em Língua Inglesa, estabelecido pela instituição anfitriã. Dessa forma, o estudante “esbarra na necessidade da língua”, uma língua que ele apenas reconhece as estruturas gramaticais e a variedade padrão do falante nativo. A reprodução das relações desiguais de poder entre as instituições educacionais pode ser explicada pela aceitação “silenciosa” dos critérios estabelecidos pelas instituições do Norte Global por parte das instituições do Sul Global (Jordão; Martinez, 2015).

Considero que as asserções da professora Celina, a saber: (i) “a gente não para, realmente, para analisar ou para pensar que outras línguas poderiam ser caminho de Internacionalização também”; e (ii) “para o aluno poder participar, é o Inglês e, aí, esbarra na necessidade da língua porque eles precisam ter parece que nível B2”, explicitam um

alinhamento a uma perspectiva translíngue (Canagarajah, 2013) de Educação Linguística em Língua Inglesa. Na primeira asserção em questão, sugere-se que o leque de opções linguísticas seja ampliado. Já na segunda, a professora questiona e tensiona o discurso de que, para ter o conhecimento linguístico legitimado, o candidato a Programas de Internacionalização precisa se “encaixar” em um marco de referência que, muitas vezes, não traduz, de fato, como um indivíduo existe em uma língua ou outra. Na perspectiva translíngue, o sentido de língua nas atividades de Internacionalização da Educação, incluindo nos testes de proficiência linguística, desconecta-se das demarcações impostas pelos Estados-nações, materializadas em forma de testes e níveis linguísticos. A Língua Inglesa, sob uma ótica translíngue, é utilizada pelos indivíduos brasileiros e estrangeiros de modo a abandonar a ideia de hierarquização das línguas. Em sentido prático, Jordão e Martínez (2015, p. 81) sugerem, quanto aos testes de proficiência linguística em Língua Inglesa, que esta seja usada como Língua Internacional, visando à interação entre indivíduos de culturas e nacionalidades diferentes em ambientes de contato, “[...] o que caracterizaria um enfoque nas estratégias de comunicabilidade, em situações específicas, mais do que uma ênfase em estruturas linguísticas como formas fixas de expressão do pensamento”. É possível acrescentar, ainda, que a Língua Inglesa na Internacionalização da Educação, no Brasil, precisa se pautar por uma concepção de linguagem comprometida com a sua potencialidade de fornecer acesso a experiências linguísticas e interculturais aos estudantes, com o intuito de transformar a qualidade de vida desses indivíduos. Em um país marcado por uma elevada desigualdade social (Chancel *et al.*, 2022), a Língua Inglesa, nesse contexto, deve se constituir em instrumento de inclusão e não de exclusão. Portanto, os Programas de Internacionalização desenhados pelas instituições brasileiras precisam se atentar para os aspectos linguísticos como cruciais para o seu sucesso, a partir da noção de que a Internacionalização da Educação está comprometida com o desenvolvimento da sociedade (de Wit *et al.*, 2015).

A resignificação e o realinhamento da aplicabilidade da Língua Inglesa nos Processos de Internacionalização da Educação em instituições situadas no Sul Global, uma região fortemente marcada pela herança do colonialismo europeu, podem ser viabilizados por meio do investimento em formação específica nas dimensões da Internacionalização da Educação sob uma perspectiva crítica. Na próxima subseção, discuto esse aspecto.

### 6.2.2.2 Investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação

A Internacionalização da Formação de Professores começou a ser discutida recentemente como uma subárea específica da Formação Docente (Inicial e Continuada), pois ela aumenta a competência e amplia as oportunidades profissionais dos professores, prepara-os melhor para lidar com cenários educacionais cada vez mais diversos e multiculturais, e impacta nas atividades de Internacionalização da Educação que tem estado cada vez mais presentes nas instituições educacionais (Koh *et al.*, 2022). Documentos de organismos multilaterais (UNESCO, 2015a, 2015b, 2017; IESALC, 2018b) e do MEC (Brasil, 2014a, 2016a) têm abordado o tema no sentido de promoção de contatos interculturais viabilizados pela Mobilidade Internacional. Mais recentemente, o MEC lançou os PNIEBs (Brasil, no prelo), que já preveem ações de Internacionalização da Formação de Professores a serem desenvolvidas, sistematicamente, em colaboração com os gestores locais (diretores e coordenadores pedagógicos) das instituições educacionais em que os professores atuam. Ressalto que, no contexto brasileiro, Morosini (2022) defende que a Internacionalização deve compor os currículos educacionais desde a Educação Básica e se estender aos níveis de Graduação e Pós-Graduação, de modo que diversos impasses, incluindo os linguísticos, possam ser dirimidos no cotidiano do currículo escolar e acadêmico.

No intento de promover alguma ação na Internacionalização da Formação Continuada de Professores brasileiros de Inglês, tendo em vista as demandas e questões que emergiram do Programa Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011a), o MEC implementou o Programa SETEC-CAPES/NOVA (Brasil, 2015b), que se configura como Formação Continuada Internacional, para capacitar professores de Inglês da Rede Federal de EPT, com objetivo de melhorar a qualidade da Educação Linguística em Língua Inglesa que vem sendo promovida nesse contexto. Contudo, a análise crítica que realizamos (Silva *et al.*, 2023) desse Programa revelou que seus objetivos e práticas formativas se conectavam muito mais a um modelo transmissivo de Formação Continuada do que a uma abordagem colaborativa de construção situada do conhecimento (Hayes, 2019). O modelo transmissivo, pautado em treinamentos institucionalizados, remonta à década de 1990, quando o objetivo era adequar os professores à geopolítica da globalização por meio do desenvolvimento de habilidades idealizadas por outros e não com os professores (Imbernón, 2010).

Em se tratando do Programa SETEC-CAPES/NOVA, chamei atenção dos professores colaboradores desta pesquisa quanto ao fato de que os coordenadores brasileiros, responsáveis pelo desenho e implementação do Programa, poderiam ter inserido, no calendário de atividades

da Chamada Pública, um período formativo de preparação anterior à partida dos professores para a realização da capacitação no exterior. Dessa forma, por meio de objetivos previamente estabelecidos, o conhecimento construído na capacitação teria ocorrido de maneira conectada à realidade das práticas dos professores no Brasil. Isso ocorre porque, de uma perspectiva colaborativa, seria concedida aos professores brasileiros de Inglês autonomia para propor o estudo de temas considerados por eles como relevantes, em diálogo com a proposta já definida. Conseqüentemente, seria possível promover, de fato, uma abordagem intercultural de Formação Continuada Internacional, e não uma celebração ingênua do contato entre professores de culturas diferentes (Abba; Streck, 2019).

Eu acredito que poderia ter havido aí, com relação ao SETEC-CAPES/NOVA, um momento anterior. [...] um Curso de Formação Continuada até virtualmente mesmo de 1 mês de preparação, de estudo para pensar nos objetivos práticos do que deveria ser feito lá [nos Estados Unidos], do que deveria ser feito no retorno [no Brasil], e quando retornasse a gente tivesse também [...] mais 1 mês de planejamento colaborativo com os pares a respeito do que poderia ser feito a partir da formação e, claro, a gente precisaria de uma coordenação nacional atuando nesses aspectos mais pedagógicos, didáticos e não apenas no sentido logístico. A gente teve muito apoio logístico e pouca discussão no âmbito didático. Lembrando que aqueles relatórios que foram escritos em abril de 2016, quando nós voltamos, [...] eu acho que [...] poderiam ter expressado mais do que, de fato, expressaram, [...]. Mas eu acho também que [...] pelo fato de não ter havido uma formação anterior, os professores não sabiam muito bem nem o que dizer na avaliação do programa. (Lauro, SRC2, 30 ago. 2022)

Ao destacar a importância de um acompanhamento sistemático antes e depois da capacitação, meu objetivo foi incentivar uma reflexão entre os professores acerca da importância de que as instituições governamentais dialoguem sempre com os professores antes de definir qualquer Política Pública de Formação Continuada. Essa ideia é reforçada por Hayes (2019, p. 157, tradução nossa)<sup>179</sup>, ao afirmar que “[...] as autoridades educativas precisam envolver mais os professores nas fases de concepção e desenvolvimento dos programas de formação continuada”. Ressalto que a exclusão dos professores no processo de tomada de decisões e a presunção de que a formação oferecida refletirá em mudanças na identidade e na práxis dos professores são aspectos negativos, muito comuns em modelos transmissivos de Formação Continuada de Professores (Imbernón, 2010).

Souza e Mello (2019) verificaram que, ainda hoje, os Programas de Formação Continuada implementados no Brasil contribuem pouco para mudanças nos contextos situados, especialmente na dimensão do ensino-aprendizagem. Conforme Gatti e Barreto (2009), essa

---

<sup>179</sup> No original: “[...] educational authorities need to involve teachers more in the design and development stages of CPD programmes” (Hayes, 2019, p. 157).

questão está relacionada à ausência de professores em Projetos de Formação Continuada que colocam a práxis docente como foco central. Envolver os professores no planejamento da capacitação não apenas produz experiências formativas mais ricas, mas também possibilita que eles aprendam a utilizar os instrumentos e procedimentos aplicados para avaliar o impacto de uma política. Vale lembrar que o meu comentário de que os relatórios “[...] poderiam ter expressado mais do que, de fato, expressaram” revela que a avaliação foi impactada pelo fato de os professores não terem se sentido seguros para realizá-la, possivelmente, devido à falta de preparação. Faço essas declarações com base em minha experiência na escrita dos relatórios em Brasília, DF, e na análise desenvolvida no Capítulo 5 desta Tese.

O modelo transmissivo de Formação Continuada ainda se encontra presente nos projetos desse campo no Brasil; por isso, Candau (1996) declara ser necessário colocar a escola como um espaço formativo, valorizar o conhecimento produzido pelo professor e compreender a complexidade do ciclo de vida desses profissionais para refletir sobre alternativas. Desse modo, passo a compreender que, no bojo das exigências da Internacionalização da Educação, é possível conceber uma Formação Continuada pautada pela criticidade. Esta Tese consiste no resultado de uma tentativa de mobilização colaborativa da agência docente dos meus pares (professores de Inglês da Rede Federal de EPT), pois a Internacionalização da Formação Docente não precisa ocorrer, exclusivamente, por meio de Editais dos Programas de Mobilidade Internacional oferecidos pelo governo brasileiro. Ou seja, os professores, localmente situados, podem se conscientizar de que é possível gerar processos permanentes de Formação Continuada a serem experienciados, cotidianamente, na própria instituição. Cabe afirmar que a Mobilidade Internacional também prepara esses profissionais para trabalharem com as dimensões da Internacionalização da Educação (Moraes, 2018).

Com objetivo de entendermos como a falta de Formação Internacionalizada pode refletir, negativamente, em ações de Internacionalização da Educação, apresento, no excerto, a seguir, o relato do professor Harry acerca do que vivenciou enquanto Diretor de Relações Internacionais da instituição em que trabalha, especificamente, sobre o não engajamento dos professores nos Editais de um Projeto de Internacionalização.

[...] a gente está em um processo [...] de [...] abrir Editais [...] de Internacionalização da Extensão. [...] Acontece que a gente teve já o prazo esgotado [...]. Não tivemos inscrições, [...], e eu tive uma conversa com os coordenadores de Núcleo de Internacionalização dos *campi* para tentar entender por que a gente não teve inscrição, ‘Por que essas bolsas estão aí e as pessoas não querem?’. Basicamente, as respostas eram: ‘Os professores, os servidores no geral, não têm ideias de como fazer projetos que possam ser projetos de Internacionalização’. Eu até comentava com eles [...] algumas sugestões de projetos na área de idiomas, [...] ou até mesmo produção de

material didático para esses cursos ou projetos de outras áreas envolvendo parceiros internacionais como [...] Bolívia e [...] Peru ou até mesmo [...] Portugal de forma virtual para que a gente não tenha essa barreira linguística que a gente tem no Espanhol, [...] o Inglês; ou até mesmo a criação de [...] eventos acadêmicos de forma internacional, [...], eu fui dando exemplos de como os professores podem fazer projetos de cunho internacional e, [...] escrevendo Projetos de Extensão [...] para que esse recurso, realmente, seja gasto com Projetos de Internacionalização e não vá para outro Edital. (Harry, SRC4, 13 out. 2022)

Fica evidente que a razão para o desinteresse docente teve relação com o desconhecimento de como elaborar um projeto orientado pela Internacionalização. Além disso, reflito que outra possibilidade de explicação para a falta de interesse se conecte ao hábito calcificado no discurso dos professores brasileiros concernente à aceitabilidade da condição subalterna em que se colocam na posição de aprendizes, consumistas e reprodutores da cultura estrangeira no cenário brasileiro (Chediak, 2020). Ou seja, os professores brasileiros podem estar mais acostumados a se envolver em projetos que já se encontrem em implementação do que a terem que conceber um projeto novo. Outra possibilidade é que, dada a carência de experiências de Internacionalização como a Mobilidade Internacional, os professores brasileiros podem ter dificuldade em compreender a organicidade da Internacionalização na instituição. Contudo, apenas experiência internacional não basta para que o professor passe a ter interesse por ações de Internacionalização da Educação (de Wit *et al.*, 2015). De fato, também é fundamental desenvolver alguma formação crítica diante da Internacionalização da Educação.

Isso posto, no próximo excerto, o professor Harry discorre acerca da necessidade de uma Formação em Internacionalização da Educação ser oferecida a toda a comunidade da instituição educacional.

[...] é uma dificuldade, inclusive, até para quem está na Diretoria de Relações Internacionais, porque uma das coisas que eu sempre coloco é que eu não sou formado em Relações Internacionais. Eu não tenho, enquanto professor de Língua Inglesa, em minha base de formação, os conceitos do que é Internacionalização da Educação ou Internacionalização do Ensino Superior, e isso vai acontecendo a partir de Formação Continuada, seja ela uma autodidata, [...], a partir da compra de livros, [...] da leitura de artigos, ou seja, de modo formal participando de cursos como esse ou, até mesmo, Pós-Graduação como foi a tentativa do IF. Eu acho que o IF, algum IF do Sul que teve uma tentativa de ofertar uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Internacionalização para capacitar os gestores dessas áreas porque, realmente, não temos a formação para isso. [...] e, aí, [...] o que eu percebo dentro das nossas instituições são ações pontuais porque [...] a cultura da Internacionalização ainda não está nem mesmo compreendida pelos professores de línguas estrangeiras, quanto mais por outros servidores com outras formações [...], se nós que estudamos uma língua estrangeira, que temos essa interação [...] com outra cultura, [...] outra identidade, a gente não consegue, muitas vezes, perceber a importância da Internacionalização dentro da nossa instituição, para outras áreas ainda fica mais difícil. [...]. Ou eu faço ou eu estudo para fazer. [...] e, geralmente, as coisas chegam no apagar do 'incêndio'. Então, realmente, a gente



precisa fazer como acha que deve fazer sem nenhuma base, realmente, epistemológica, teórica em relação a isso. (Harry, SRC4, 13 out. 2022)

A partir desse excerto, nota-se que há uma demanda significativa nas Instituições Educacionais da Rede Federal de EPT quanto à Formação em Internacionalização da Educação, tanto para gestores das Relações Internacionais quanto para os professores. É importante destacar a asserção do professor Harry: “Eu não tenho, enquanto professor de Língua Inglesa, em minha base de formação, os conceitos do que é Internacionalização da Educação ou Internacionalização do Ensino Superior, sendo que isso vai acontecendo a partir de Formação Continuada”. O fato de ele ter a Língua Inglesa como seu objeto de trabalho não lhe garante conhecer, por exemplo, conceitos concernentes à Internacionalização da Educação. Esses conceitos passam a fazer sentido não apenas a partir das experiências práticas em que o professor busca se envolver, mas também por meio da autoformação e da participação em cursos formais de formação, como o que ofereci aos colaboradores desta pesquisa.

O professor Harry, embora já tenha participado de um Curso de Especialização coordenado pelo IFPR e oferecido aos gestores de Relações Internacionais da Rede Federal de EPT (CONIF, 2021b, 2021c), o qual não foi bem-sucedido (“teve uma tentativa”), afirma, ainda, não ter tido formação suficiente para capacitá-lo amplamente a fim de atuar, tanto como gestor quanto como professor, nas ações no contexto em questão. Em sua percepção, as instituições da Rede Federal de EPT têm realizado “ações pontuais”; todavia, “[...] a cultura da Internacionalização ainda não está nem mesmo compreendida pelos professores de línguas estrangeiras”. Com essa asserção, o professor Harry sugere que os professores de línguas, por trabalharem com um elemento crucial para que as ações de Internacionalização sejam implementadas — a língua — podem estar sendo vistos na instituição educacional como aqueles profissionais que teriam a obrigação de se interessar ou de conhecer os processos de Internacionalização da Educação.

Contudo, uma vez que a Internacionalização da Educação ainda não envolve todos os eixos nos quais as Instituições da Rede Federal atuam, o que reflete no fato de que “a gente não consegue, muitas vezes, perceber a importância da Internacionalização dentro da nossa instituição”, é fundamental que se passe a compreender que, em se pretendendo avançar na pauta internacional, será necessário superar a ideia de que a Internacionalização da Educação pode ser aprendida somente por meio de experiências práticas estimuladas por demandas que chegam aos gestores, professores e técnicos administrativos “no apagar do incêndio”, ou seja, de maneira emergencial para mitigar uma crise iminente. Portanto, caberá aos gestores institucionais planejar e coordenar a implementação sistemática de Processos de Formação

Continuada em Internacionalização da Educação para todos, conforme já consta nos PNIEBs (Brasil, no prelo).

Por fim, cabe refletir um pouco mais sobre o fato de que o desinteresse dos professores para as ações de Internacionalização da Educação ser um aspecto preocupante para as instituições educacionais, pois esses profissionais são essenciais, por exemplo, para a Internacionalização do Currículo. Diante desse problema, caso as instituições educacionais queiram atingir seus objetivos no eixo da Internacionalização da Educação, será preciso investir na formação de docentes e técnicos administrativos para que esses construam conhecimentos que os preparem para atuar em Processos de Internacionalização da Educação (Polak; Hudson, 2010 *apud* Beelen; Leask, 2011). Nesse sentido, a implementação de programas que capacitem os servidores da instituição a conceber e fornecer currículos pautados pela Internacionalização, abordando questões da educação nacional (Chediak, 2020) é o elemento-chave para que se possa sistematizar a Mobilidade Internacional e, como consequência, incentivar a Internacionalização do Currículo (de Wit *et al.*, 2015). Essas dimensões da Internacionalização da Educação, como quaisquer outras, exigem docentes e técnicos administrativos competentes que as desenvolva, as entregue e as avalie. À medida que as instituições educacionais começarem a investir cada vez mais em Formação para a Internacionalização, os profissionais tomarão consciência de que as habilidades construídas na experiência internacional (em casa ou no exterior) refletem no trabalho que realizam na comunidade local.

A seguir, discuto os sentidos de (trans)formação docente no âmbito da agência docente aplicada à Internacionalização da Educação.

#### *6.2.2.3 Fortalecimento da agência docente na Internacionalização da Educação*

No contexto das instituições educacionais brasileiras, as práticas formativas internacionalistas têm sido desenvolvidas a partir de um modelo passivo de Internacionalização (Pazello, 2019). Esse modelo enfoca a Mobilidade Internacional e integra a dimensão internacional ao Ensino, Pesquisa e Extensão com objetivo de alinhar a Educação a um projeto neoliberal. Reconhece a competitividade como estratégia para aumentar a notoriedade institucional e ratifica o papel hegemônico da Língua Inglesa como meio de instrução. Além disso, atribui ao domínio da Língua Inglesa e a seus professores a liderança das ações de Internacionalização, consideradas essenciais para o sucesso dessas iniciativas (Pazello, 2019). “À conta disso, inerente ao esforço de a instituição internacionalizar-se, espera-se do professor o comando da Língua Inglesa paralelamente a duas outras competências, quais sejam, a didática

e o domínio do conteúdo da disciplina ministrada” (Pazello, 2019, p. 26). Vale enfatizar que, pelo fato de a Língua Inglesa ser percebida pelas instituições educacionais como a língua de comunicação e de instrução no contexto da Internacionalização da Educação, o conhecimento especializado e o fazer pedagógico do professor de Inglês se tornam valorizados. Conforme assevera Pazello, existe uma interseccionalidade entre Internacionalização e Metodologia de Língua Inglesa que possibilita problematizar a agência docente, observando o papel glocal das instituições educacionais.

Tendo em vista que a agência docente do professor de Inglês é percebida na Internacionalização da Educação, decidi, em colaboração com os professores participantes desta pesquisa, criar um Ciclo Formativo para o Curso Temático *On-line*, com objetivo de problematizar essa questão. Na quarta SRC, iniciei a conversa com os professores, indagando o que eles pensavam sobre o papel do professor de Inglês na Internacionalização: se era apenas cumprir as demandas provenientes dos órgãos gestores da Rede Federal de EPT ou se eles tinham o papel de exercer sua autonomia, inserindo uma dimensão internacional ao currículo da disciplina de Língua Inglesa.

[...] a gente começa a pensar nesse papel político [...] como professores de línguas, [...]. Então, nessa perspectiva, qual é o nosso papel como professores de Inglês diante da Internacionalização? Será que a gente [...] tem que atuar nessa frente? Será que a gente apenas cumpre demandas que chegam [...], do escritório local, do CONIF, de outros Editais, enfim, qual é o nosso papel? [...], para que haja um avanço [...] nas práticas de Internacionalização das Instituições da Rede Federal de EPT, nós precisamos desse engajamento dos professores de Inglês. [...] como vocês podem, valendo do currículo ou dos conteúdos [...] inserir essa dimensão internacional que, muitas vezes, a gente fica pensando assim: ‘Mas o mínimo para internacionalizar a instituição, os alunos precisam sair do seu local e ter uma experiência de mobilidade acadêmica internacional’. (Lauro, SRC4, 13 out. 2022)

A referência à dimensão política do trabalho do professor na Educação Linguística é justificável pelo fato de a atuação do professor não ser neutra, mas, sim, por outro lado, relacionar-se a decisões que se encontram, essencialmente, ligadas a questões de poder, identidade e política (Shohamy, 2006). Considerando a possibilidade de a Língua Inglesa, muitas vezes, ser aplicada na Internacionalização da Educação como instrumento de exclusão, haja vista as experiências dos Programas Ciência sem Fronteiras e SETEC-CAPES/NOVA, o professor de Inglês precisa se atentar para as dimensões políticas da língua que ensina, a fim de poder decidir, de maneira ética, acerca de suas práticas pedagógicas. Ao se alinhar a uma abordagem inclusiva de Educação Linguística, o professor passa a ter um papel potencialmente transformador e de promoção de justiça social.

Na prática, como mencionei no excerto apresentado anteriormente, “valendo do currículo ou dos conteúdos”, os professores de Inglês podem “inserir essa dimensão internacional” na Educação Linguística de maneira situada, o que é denominado por Leask (2015) como *Internacionalização do Currículo*. Todavia, ressalto que, ao destacar a agência docente na Internacionalização da Educação, não estamos nos referindo apenas ao acréscimo ou infusão de conteúdos e práticas internacionalizadas à sala de aula, mas também à capacidade do professor de línguas no sentido de assumir o controle do currículo, no sentido de realizar escolhas que resultem na transformação identitária de si mesma e dos estudantes (Silvestre, 2016). A agência permite ao professor ser autor das ações que realiza *na* e *com* a sociedade, visando a reconstruir novos sentidos mediante a transformação dos sentidos já postos (Freire, 2013; Monte Mór, 2015). Desse modo, os “[...] professores não são implementadores da internacionalização, mas sim seus criadores ao longo do tempo, com o apoio da política, de outros profissionais e de estudantes” (McTaggart; Curró, 2009, p. 92, tradução nossa)<sup>180</sup>. A seguir, analisemos o seguinte excerto:

[...] eu, enquanto professor de Língua Inglesa, sou um internacionalista, eu sou um agente de Internacionalização dentro do meu *campus*, [...] da minha sala de aula para o meu aluno com essa visão global, contribuindo para a formação da cidadania global do meu aluno. (Harry, SRC4, 13 out. 2022)

Nesse excerto, fica evidente que o professor Harry assume uma identidade docente fortemente consolidada em relação à sua agência no contexto da Internacionalização da Educação na instituição em que trabalha. As ocorrências “eu sou”, “meu *campus*”, “minha sala de aula” e “meu aluno” indicam que o professor se implica pessoalmente e se reconhece como figura relevante no agenciamento de movimentos críticos que transformarão a realidade de seus alunos. A agência do professor Harry pode ser entendida pela relação triangular entre identidade, agência e emoções (Kayi-Aydar, 2019a). Segundo essa pesquisadora, identidade e agência refletem e refratam nas emoções dos professores. Isso significa que, pelo fato de o professor Harry reagir emocionalmente bem à Internacionalização da Educação — visto que, além de ministrar aulas de Inglês, ele também exerce a função de Diretor de Relações Internacionais —, ele consegue ter autoridade para fazer escolhas intencionais e agir de acordo com o contexto em que se encontra.

---

<sup>180</sup> No original: “[...] Professors are not implementers of internationalization, but creators of it over time, with support from policy, other professionals, and students” (McTaggart; Curró, 2009, p. 92).

O desenvolvimento da criticidade, compreendida como o exercício de olhar com desconfiança para o mundo e as práticas sociais até que desse exercício resulte uma crise de perspectivas, conduz o professor de línguas a promover agenciamentos que, por sua vez, amplifica a leitura de mundo e o transforma (Monte Mór, 2015). Seguindo essa direção de pensamento, Landim (2020, p. 170) afirma que a criticidade perpassa “[...] todas as dimensões da agência, uma vez que ela emerge em um presente em uma situação que pode ter sido planejada ou não, conforme as brechas situacionais [...], podendo ser fruto de uma experiência ou aprendizagem prévia, remetendo à iteratividade”. Essa pesquisadora assevera, ainda, que “[...] o potencial transformador da criticidade realça a dimensão projetiva da agência, uma vez que a ação crítica não pode ser dimensionada apenas no tempo ou na situação presente, nem mesmo podem ser controlados os seus efeitos [...], mas pode ser projetada para o futuro” (Landim, 2020, p. 170-171). De posse dessas considerações, a seguir, apresento uma interação em que perguntei ao professor Patrick a respeito de como ele poderia agir nas brechas do currículo para internacionalizá-lo.

**Lauro:** [...]. Eu queria saber [...], você se percebe como agente que atua nessas brechas? ‘Vamos, olha, tem essa brecha aqui que tem o currículo formal’. ‘Eu tenho o livro didático, mas eu lanço mão de uma agência para [...] introjetar dimensões da Internacionalização nesse currículo prático’.

**Patrick:** Sim. Na verdade, o que eu faço não é intuitivamente, mas conscientemente.

**Lauro:** E você sistematiza, pelo visto. Faz o planejamento.

**Patrick:** Sistematizo. [...] Hoje em dia, eu tenho esse currículo tradicional, que é já definido pela BNCC e nós temos um livro didático de suporte aqui [nome da Instituição Educacional].

**Lauro:** Qual é o livro?

**Patrick:** *Alive High*

**Lauro:** Sim.

**Patrick:** [...]. Aí, eu apresentei a história do *Halloween*. Discutimos nas várias turmas e separei os alunos em grupo. A partir daí, eu fiz uma instrução para eles se organizarem e eles foram se organizando, fantasiando, fazendo a comida para o *Halloween*, criando uma [...] *playlist* no *Spotify*, [...] E para mim isso é uma experiência de Internacionalização, assim, no sentido cultural, da troca cultural de você observar a cultura do outro e adaptar dentro da nossa realidade, assim, e os alunos, [...] ficam tão felizes. [...] Eu tenho pensado muito na Internacionalização via engajamento, sabe? Assim, troca cultural, esse olhar para o global e o local, sabe? Assim, a gente está aqui em [nome da cidade onde fica situado o *campus*], uma cidade bem pequena, [...] mas os projetos que a gente tem conseguido fazer com os nossos alunos, mobilizando, engajando, por exemplo, quando eu recebo os intercambistas aqui, todas as minhas turmas do ano participam. Uns fazem a sessão de boas-vindas, outros preparam pratos típicos para esses intercambistas, outros passeiam com eles pela cidade, outros que podem os recebem em casa. Então, eu acho que é uma experiência, assim, e tanto, sabe? De Internacionalização e, aí, nessa questão de sistematizar, nós já fizemos três, dois, os dois últimos eu consegui gerar produto, [...]. Eu publiquei uma notícia sobre esse evento no jornal de [nome da cidade onde fica situada a Reitoria da Instituição Educacional], no nosso informativo do [nome da Instituição Educacional] e, assim, teve um impacto muito bom na Secretaria de Relações Internacionais [...]. (SRC5, 15 nov. 2022)

A análise desse excerto me permite pontuar que, em vez de projetar agências futuras na sala de aula ou em outros contextos de Educação Linguística, o professor Patrick, após afirmar que propositalmente se vale de brechas para introjetar uma dimensão internacional no currículo (“o que eu faço não é intuitivamente, mas conscientemente”), optou por realizar alguns relatos de experiência, os quais estão posicionados no passado (“eu apresentei”, “eu tenho pensado”, “a gente tem conseguido fazer”, “já fizemos”, “eu publiquei”). Desse modo, o professor Patrick construiu e reforçou sua agência pelo exercício crítico-reflexivo, no sentido de que empreendeu movimentos interativos de reflexão que partiram da situação posta – no caso, a Internacionalização do Currículo – que oscilaram entre exercícios de retomada da situação vivida (a experiência), a qual, de certa maneira, a meu ver, sinaliza, também, uma possível projeção para se repetir as experiências (que, por sinal, foram bem-sucedidas) em uma situação futura.

Conforme Silvestre (2016), a agência docente se manifesta também à medida que os professores se responsabilizam pela elaboração de seus materiais didáticos. Com base nesse entendimento, é possível perceber, no excerto em análise, que o professor Patrick, diante das possibilidades de intervenção agentiva no currículo, promove atividades interculturais, que partem de datas comemorativas tradicionais de países anglófonos (“*Halloween*”), e da agenda da Internacionalização da Educação, especificamente envolvendo a Mobilidade Internacional de estudantes. Por meio dessas atividades de Internacionalização, o professor Patrick mostra que promover a interculturalidade em seus estudantes (“[...] para mim, isso é uma experiência de Internacionalização, assim no sentido cultural, da troca cultural de você observar a cultura do outro e adaptar dentro da nossa realidade”; “Eu tenho pensado muito na Internacionalização via engajamento, sabe? Assim, troca cultural, esse olhar para o global e o local”). Considero que, ao explicitar que busca “adaptar” as atividades de Internacionalização para a cultura local, possibilitando aos estudantes agirem em suas comunidades situacionalmente, mas conectados a uma dimensão global. Desse modo, o professor Patrick se desvia de uma perspectiva de interculturalidade como celebração do mero contato entre culturas (Abba; Streck, 2019), direcionando-se mais para uma abordagem crítica, em que se criam possibilidades de os estudantes desenvolverem suas competências culturais a fim de conviver com as diferenças (Pereira Júnior, 2017). É possível depreender ainda que, durante os exercícios de criticidade realizados ao longo da interação na SR, o professor Patrick construiu um conhecimento intercultural crítico (Santiago; Akkari; Marques, 2013), que refletirá em outras práticas de Internacionalização em que ele se engaje em sua instituição, no sentido de que exercerá sua agência docente na desnaturalização de estereótipos que perpassam a linguagem e que, se não

forem consideradas pelos professores, podem comprometer a Educação Linguística dos estudantes.

### 6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO 6

Neste capítulo, o objetivo foi compreender os sentidos de (trans)formação docente construídos por um grupo composto por 3 de professores de Inglês efetivos na Rede Federal de EPT (Celina, Harry e Patrick – nomes fictícios escolhidos por eles), ao longo da participação colaborativa durante 5 meses, em um Curso Temático *On-line* sobre Internacionalização da Educação, o qual foi desenhado, especificamente, com o propósito de gerar os dados para esta pesquisa. Esse curso, orientado pela metodologia Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, contemplou 4 Ciclos Formativos: (i) *Conhecendo a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica*; (ii) *A Formação Continuada Internacional de Professores de Língua Inglesa*; (iii) *Internacionalização da Educação: Construtos e Práticas*; e (iv) *Internacionalização do Currículo na Rede Federal de EPT: O Papel Agentivo do Professor de Língua Inglesa*, os quais foram trabalhados por meio de SRCs.

Visando ao desvelamento de aspectos que indicassem sentidos de (trans)formação docente no discurso dos professores colaboradores, os dados gerados nas SRCs passaram por análises qualitativas ancoradas nos princípios da LAC e no arcabouço teórico-metodológico que sustenta esta Tese e que engloba a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, a Formação Continuada de Professores de Línguas e a Internacionalização da Educação.

Na busca por respostas à nossa segunda pergunta de pesquisa; “Quais sentidos de (trans)formação docente foram construídos pelos professores de Língua Inglesa ao longo do Curso Temático *On-line*?”, os dados das SRCs destacaram os eixos temáticos *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica* e *Internacionalização da Educação*, os quais se desdobraram em aspectos que indicam os sentidos de (trans)formação docente.

No primeiro eixo temático, discuti os aspectos: (i) *ressignificação da prática em sala de aula* – percepção da sala de aula como um espaço de desenvolvimento da autonomia docente e de aplicação de novas abordagens a instrumentos didáticos já conhecidos; (ii) *estímulo ao trabalho colaborativo com os pares* – superação de práticas individualistas e alienantes de produção do conhecimento docente nas escolas, visando à construção de uma práxis voltada para a realidade e comprometida com a sua transformação; e (iii) *construção da identidade de professor pesquisador* – posicionamento identitário de elevação da autoestima docente por meio da pesquisa colaborativa sobre a prática situada.

No segundo eixo temático, abordei os seguintes aspectos: (i) *reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação* – desestabilização da hegemonia linguística do Inglês por meio de uma postura docente crítica que reconhece a Educação Linguística como potencializadora da transformação e o desenvolvimento da sociedade; (ii) *investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação* – percepção sobre a necessidade de se investir na implementação, em casa e no exterior, de processos formativos sistematizados e permanentes em Internacionalização da Educação; e (iii) *fortalecimento da agência docente na Internacionalização da Educação* – conscientização acerca do papel do professor de Inglês na realização de práticas interculturais de Educação Linguística que oportunizem aos estudantes o exercício da criticidade e o tensionamento dos discursos hegemônicos na Internacionalização da Educação.

Com base nos aspectos discutidos, foi possível reforçar minha compreensão de que pesquisas interventivas pautadas pela colaboração e pela criticidade podem promover ressignificações e redimensionamentos subjetivos nos professores. Desse modo, esses profissionais desenvolvem uma autonomia com vistas a contribuir para inovar eixos institucionais, como o da Internacionalização da Educação, os quais ainda necessitam que seus conceitos, práticas e processos sejam aprimorados pela comunidade escolar e acadêmica, visando ao comprometimento com a inclusão e a justiça social.

A seguir, tecerei algumas Considerações Finais desta Tese no intuito de retomar o tema e as questões da presente pesquisa, os objetivos geral e específicos, além de pontuar a sua contribuição para a Linguística Aplicada, ou seja, destacar algumas lacunas deixadas e discutir as implicações desta pesquisa para projetos futuros, tanto profissionais quanto acadêmicos.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Nesta Tese, motivado por minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, as quais se conectam à Educação Linguística em Língua Inglesa e à Formação Continuada Internacional, bem como por exercícios de reflexão pautados pela crítica e pela prática problematizadora, busquei investigar a construção colaborativa de sentidos de (trans)formação docente no Processo de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês na Rede Federal de EPT. Esse objetivo geral se desdobrou em 2 objetivos específicos, quais sejam: (i) discutir a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa na Rede Federal de EPT; e (ii) compreender os sentidos de (trans)formação docente em um grupo de professores de Língua Inglesa a partir das experiências críticas em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação. Por sua vez, esses objetivos específicos me guiaram às perguntas da presente pesquisa: (i) *Como a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa tem sido implementada na Rede Federal de EPT e experienciada pelos professores participantes?*; e (ii) *Quais sentidos de (trans)formação docente foram construídos pelos professores de Língua Inglesa ao longo do Curso Temático On-line?*

O interesse em estudar a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa surgiu no período em que atuei como Assessor de Relações Internacionais na Reitoria do IFNMG. Naquela época, comecei a enfrentar algumas dificuldades na implementação de ações de Internacionalização da Educação que demandavam o envolvimento efetivo dos professores na elaboração de projetos e na adaptação do currículo visando à integração dos estudantes internacionais. Para além das dificuldades em se comunicar em uma língua estrangeira, tudo indicava que os professores apresentavam alguma resistência em se envolver em atividades de Internacionalização da Educação porque desconheciam os sentidos e a verdadeira relevância das práticas internacionalistas nesse contexto. Diante dessa problemática, munido por uma criticidade que estimulou a minha agência docente, passei a perceber que eu poderia começar um movimento de mudança no cenário da Internacionalização da Educação no IFNMG, por meio de uma pesquisa interventiva, construída, em um primeiro momento, com os meus pares (os professores de Inglês) e que, posteriormente, pudesse ser considerada como uma possibilidade formativa para os professores de outras áreas do conhecimento.

Antes de iniciar o processo de geração de dados para esta Tese, optei por ir ao encontro dos professores de línguas (Português, Espanhol e Inglês) do IFNMG. Para esse fim, desenvolvi

o Projeto de Pesquisa intitulado *Letramento de Internacionalização: Mobilidade Docente e Formação Crítica de Professores de Línguas Adicionais*. Os dados gerados por meio de um questionário *on-line* revelaram que os respondentes não se posicionavam, de modo crítico, em relação à preparação sociocultural, linguística e política dos estudantes, no sentido de promover uma ressignificação das ideologias hegemônicas naturalizadas na ecologia institucional da Internacionalização da Educação. Esse dado reforçou, significativamente, a minha convicção de que eu deveria promover, de forma colaborativa com meus pares, uma pesquisa interessada em, primeiramente, ouvir suas percepções e práticas e, a partir dessa ação, construir sentidos de (trans)formação docente, considerando a relação entre Educação Linguística em Língua Inglesa e Internacionalização da Educação. No entanto, os professores do IFNMG não tiveram disponibilidade para colaborar com esta pesquisa, o que me levou a expandir a proposta para os professores de Inglês da Rede Federal de EPT que se interessassem em participar, voluntariamente, do Curso Temático *On-line*.

Concomitante a esses acontecimentos, identifiquei, nos documentos de Políticas Educacionais brasileiras, que há referências à Internacionalização da Formação Continuada de Professores, o que justifica a aplicação de recursos governamentais com esse objetivo. Além disso, fiz um levantamento de Teses e Dissertações cujos temas se conectam às questões desta pesquisa e constatei que os trabalhos selecionados se pautavam mais por uma abordagem descritiva e analítica do objeto de investigação do que por uma perspectiva crítica que dialogasse com os professores de línguas, a fim de construir uma proposta de intervenção que visasse à (trans)formação da identidade dos professores.

No propósito de desenvolver este estudo, no Capítulo 2, busquei ancoragem na pesquisa qualitativa-interpretativa, que procura compreender como os indivíduos constroem os sentidos na relação entre o mundo e o objeto de investigação, bem como no paradigma crítico da LAC, que nos faz atentar para a necessidade de incorporar os repertórios dos professores de Língua Inglesa em projetos colaborativos de Internacionalização da Educação. A Pesquisa Documental foi aplicada ao levantamento de documentos de Políticas Educacionais, que, posteriormente, foram analisados sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas. A geração de dados seguiu os preceitos da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica, cujo caráter intervencionista provoca mudanças no discurso dos professores, as quais refletem em possíveis agências em suas práticas. Esses dados gerados passaram por interpretações qualitativas que indicaram o caminho para a evidência de aspectos que representam os sentidos de (trans)formação docente no discurso dos professores colaboradores.

Esta Tese se sustenta em 2 eixos teóricos. No primeiro, conforme consta no Capítulo 3, o objetivo foi compreender o conceito de Formação Continuada de Professores a partir dos contributos da Educação e da Linguística Aplicada, de modo que foi possível notar que, no decorrer das décadas, os conceitos variaram conforme os interesses dos formuladores de Políticas Educacionais. Nesse sentido, a discussão que realizamos de documentos que tratam da Formação Continuada de Professores no Brasil evidenciou que eles adotam uma perspectiva de Formação Continuada como capacitação e aperfeiçoamento, não apresentam clareza quanto às metas e à viabilidade de execução, voltam-se para uma epistemologia da prática que valoriza o discurso ideológico hegemônico em detrimento da emancipação dos professores, bem como limitam as vozes dos professores e das instituições educacionais na elaboração de Programas de Formação Docente. Na Linguística Aplicada, a Formação Continuada de Professores de Línguas tem sido pensada com base na pesquisa sócio-histórica, a qual se vale da linguagem como prática discursiva, que possibilita aos professores o desenvolvimento de reflexão crítica, que conduz à compreensão e à transformação de sua identidade e dos contextos profissionais. Considero que a Formação Continuada de Professores de Línguas, na contemporaneidade, pode ser discutida em diálogo com os construtos *colaboração, experiências, identidade, criticidade, agência e emoções*. Compreendendo a Formação Continuada como processo a ser construído colaborativamente com os pares, visando ao desenvolvimento de inteligibilidades e agências docentes frente às demandas cotidianas, torna-se fundamental refletir sobre a relevância da Formação Continuada de Professores de Línguas Adicionais, pois esses lidam com práticas e processos específicos como a Internacionalização da Educação, o qual necessita ser discutido com os pares por meio de espaços e programas de Formação Continuada.

Por sua vez, no segundo eixo teórico, sistematizado no Capítulo 4, procurei elucidar o que significa a Internacionalização da Educação. Primeiramente, correlacionei esse conceito à globalização, pois esta, ao representar o ápice da Internacionalização do Capitalismo, exige um olhar crítico que questione os discursos que valorizam os *rankings* educacionais, que homogeneizam as diferenças culturais e linguísticas dos indivíduos, e que apoiam o livre comércio e o domínio da Língua Inglesa no mundo. Apresentei algumas pesquisas no campo dos Estudos Linguísticos que abordam a Internacionalização da Educação, evidenciando a aplicação de rótulos como prática agonística, prática local e prática translíngua, bem como a relevância de eixos como Educação Linguística, Políticas Linguísticas e Políticas Públicas e Internacionais. Essas pesquisas me fizeram perceber que ainda existe uma demanda por investigações que abordem, criticamente, a Internacionalização da Educação, no sentido de dar voz aos atores institucionais e promover ações interventivas que resultem em possíveis

movimentos de agência desses atores. Também correlacionei a Internacionalização da Educação ao conceito de Interculturalidade, concebido de uma ótica crítica, pois, uma vez que as experiências interculturais proporcionam aos indivíduos a convivência com as diferenças, é fundamental que elas sejam tratadas de maneira mais aprofundada, a fim de evitar uma celebração ingênua do contato entre povos e culturas diferentes.

Ainda no Capítulo 4, tratei das razões que impulsionam a Internacionalização da Educação e são usadas pelas instituições para justificá-la, a saber: razões econômicas, políticas, socioculturais e educacionais. Essas razões não são rígidas e se renovam ao longo do tempo. Entre as estratégias de Internacionalização da Educação, que viabilizam o planejamento da pauta internacional e, por isso, devem ser contempladas na Missão e na Política de Internacionalização da Instituição Educacional, há dois tipos: as programáticas e as organizacionais. A Internacionalização da Educação contempla dois fluxos: a Internacionalização em Casa – situada no *campus* da instituição educacional – e a Internacionalização Transfronteiriça – realizada no exterior. No fluxo da Internacionalização em Casa, emerge a Internacionalização do Currículo, que incorpora as dimensões internacionais e interculturais ao conteúdo do currículo escolar e que, devido aos desafios de mobilidade enfrentados pela sociedade contemporânea, pode funcionar como uma alternativa à Internacionalização Transfronteiriça. Por fim, refleti que, nos países do Sul Global, como o Brasil, a Internacionalização da Educação precisa ser vista a partir de um olhar crítico que possibilite a concepção de estratégias e instrumentos inovadores que questionem hegemonias, visando à inclusão de todas as pessoas interessadas em se engajar em atividades nesse contexto. Para tanto, novos programas e políticas de cooperação com países, por exemplo, da América Latina e da África, precisam ser desenhados e implementados, haja vista podem demandar custos mais baixos e, por isso, incluir um número maior de atores institucionais.

No Capítulo 5, busquei responder à primeira pergunta de pesquisa, qual seja: *Como a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa tem sido implementada na Rede Federal de EPT e experienciada pelos professores participantes?* Essa pergunta se desdobrou com objetivo de discutir a Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa na Rede Federal de EPT. Por conseguinte, analisei os documentos de Políticas Educacionais que tratam da Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês, enfocando o contexto da Rede Federal de EPT. A metodologia de análise consistiu na Abordagem do Ciclo de Políticas, especificamente em relação aos contextos de Influência, de Produção de Textos e da Prática. Desse modo, ainda na

etapa de levantamento dos documentos, 2 Programas de Formação Continuada para Professores de Inglês ficaram evidentes, a saber: o Programa PDPI e o Programa SETEC-CAPES/NOVA.

Considerando a minha participação na 1ª Edição do segundo Programa mencionado e o fato de que, ao consultar as bases de dados BTDC e BDTD, não encontrei pesquisas que versassem sobre o Programa SETEC-CAPES/NOVA, optei por analisá-lo. Essa escolha me levou a buscar os ROAs do referido Programa com objetivo de acessar os relatos de experiência dos professores de Inglês participantes. Dada a sua inter-relação, os contextos de influência e de produção de textos foram discutidos de maneira conjunta, observando as orientações dos documentos em torno da Internacionalização das Políticas Educacionais e da Internacionalização da Formação de Professores. Nesse processo, destacou-se a cooperação bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos, a Internacionalização da Rede Federal de EPT.

A análise que realizei da Chamada Pública do Programa SETEC-CAPES/NOVA revelou que seu repertório textual é formado por arquitextos, que se encontram amparados pela legislação brasileira e complementados por políticas linguísticas de instituições estrangeiras alinhadas aos países do Norte Global. Observei que a Chamada Pública, por estar inserida no discurso institucional, orienta os professores interessados sobre a inscrição no Programa e sobre as responsabilidades a serem assumidas em caso de aprovação. A análise também permitiu notar que o Programa adota uma perspectiva de Formação Continuada pautada pela reprodução do conhecimento e pela epistemologia da prática, esta que se embasa em treinamentos rápidos para uma Educação Linguística meramente pragmática. Por meio dessa análise, percebi que uma perspectiva hegemônica, no tocante à Língua Inglesa, é adotada pelo Programa, pois tem como base o Exame de Proficiência Linguística TOEFL, que valoriza a variedade padrão do falante nativo e sua ideia de correção, ignorando a diversidade linguística existente no mundo anglófono.

Com intuito de discutir o contexto da prática do Programa SETEC-CAPES/NOVA, analisei os ROAs elaborados pelos grupos de professores que tinham participado dele e alguns excertos das SRCs e das SRIs, em que os professores Celina, Harry e Patrick refletiram sobre questões relacionadas ao Programa. Desse modo, destacaram-se as categorias *experiências contextuais*, *experiências cognitivas* e *experiências de mudança*. Na primeira, foi possível refletir que a instituição educacional se posiciona de maneira contraditória diante das ações de Internacionalização da Formação Continuada de Professores. Na segunda, observei que os professores, ao perceberem a dificuldade de aplicar o conhecimento construído no Programa aos seus contextos locais de atuação profissional, afirmaram ser necessário adaptá-lo de modo a fazer mais sentido para eles. Na terceira, compreendi que os professores tiveram suas

identidades, crenças, práticas em sala de aula e vida pessoal ressignificadas a partir da experiência internacional. Reflito que, apesar das fragilidades e contradições, o Programa SETEC-CAPES/NOVA pode ser considerado uma política viável de Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês da Rede Federal e EPT, desde que ele passe por alguns ajustes concernentes à ampliação do número de Testes de Proficiência Linguística aceitos, ao redesenho didático-pedagógico do curso, à realização de um período de orientação anterior ao início do processo formativo, à contratação de professor substituto para os professores aprovados e ao aprimoramento dos instrumentos de avaliação.

No Capítulo 6, busquei responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais sentidos de (trans)formação docente foram construídos pelos professores de Língua Inglesa ao longo do Curso Temático On-line?* O objetivo foi compreender os sentidos de (trans)formação docente em um grupo de professores de Língua Inglesa a partir de experiências críticas em um Curso Temático *On-line* de Formação Continuada em Internacionalização da Educação. Nesse propósito, ancorado nos princípios da LAC, analisei os dados gerados em SRCs, de modo que se destacaram os eixos temáticos *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Internacionalização da Educação*, os quais se desdobraram em aspectos que indicaram sentidos de (trans)formação docente. Quanto ao primeiro eixo temático, discuti os seguintes aspectos: (i) *ressignificação da prática em sala de aula*; (ii) *estímulo ao trabalho colaborativo com os pares*; e (iii) *construção da identidade de professor pesquisador*. No segundo eixo temático, abordei os seguintes aspectos: (i) *reposicionamento da Língua Inglesa na Internacionalização da Educação*; (ii) *investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação*; e (iii) *fortalecimento da agência docente na Internacionalização da Educação*. A partir desses aspectos, reforcei minha compreensão de que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica tem o potencial de promover sentidos de (trans)formação docente nos professores, de modo que eles apliquem a sua agência com o propósito de criar alternativas inovadoras e situadas de Formação Continuada que aprimorem as suas práticas em torno da Internacionalização da Educação.

Assim, mediante os resultados alcançados com esta pesquisa, os quais evidenciaram a inexistência de um Itinerário Formativo Internacionalizado que seja específico para Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de EPT, bem como processos discursivos que indicam movimentos de (trans)formação na identidade dos professores colaboradores, considero que consegui sustentar a tese de que dadas as demandas impositivas da Internacionalização da Educação, o investimento em Formação Continuada em Internacionalização da Educação orientada pela Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica contribui para a construção de sentidos de

(trans)formação docente nos professores de Língua Inglesa, a fim de que eles possam fomentar, de maneira situada, uma Educação Linguística que seja intercultural, crítica, sustentável e ética.

Tendo em vista que os resultados aos quais chegamos podem ser considerados transitórios, ressalto que algumas questões merecem ser pontuadas, quais sejam: (i) a implementação do Modelo de Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica selecionado, que contém 8 etapas, ocorreu de maneira parcial e contemplou 2 etapas (esclarecimentos sobre a Pesquisa-Ação e definição colaborativa dos temas a serem investigados) orientadas por leituras teóricas, o que sugere a necessidade de um período de tempo superior aos 5 meses de que dispusemos para a implementação desta investigação; (ii) as experiências anteriores dos 3 professores colaboradores desta pesquisa em atividades de Internacionalização da Educação, bem como a conexão afetiva que compartilhamos em razão da nossa participação no Programa SETEC-CAPES/NOVA, podem ter influenciado no engajamento e na permanência deles ao longo de todo o processo formativo; (iii) outros resultados poderiam ter sido alcançados caso esta pesquisa tivesse conseguido promover sentidos de (trans)formação docente em identidades de professores que ainda não vivenciaram experiências de Internacionalização da Educação, o que não foi possível porque, conforme já apontado pelos estudos em Linguística Aplicada, tem sido difícil atrair os professores para participarem de pesquisas colaborativas e interventivas devido ao acúmulo de atividades profissionais na instituição educacional.

Concluo estas considerações com a certeza de que a pesquisa realizada não termina com a defesa desta Tese. Após o cumprimento das formalidades acadêmicas, será preciso explorar as implicações do estudo, no sentido de, primeiramente, reencontrar os professores colaboradores Celina, Harry e Patrick com o propósito de lhes apresentar os resultados da pesquisa, de refletir sobre a possibilidade de darmos continuidade às etapas subsequentes da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e de discutir estratégias de ampliação da promoção de processos colaborativos de Formação Continuada em Internacionalização da Educação a outros professores da Rede Federal de EPT, sobretudo aqueles profissionais que ainda desconhecem a Internacionalização da Educação ou que ainda não conseguem abordá-la, criticamente, visando à desconstrução de hegemonias. Por fim, também tenho como objetivo, de uma perspectiva situada, construir, em colaboração com os professores, técnicos administrativos e gestores do *campus* da instituição educacional em que atuo, Processos Formativos Continuados em Internacionalização da Educação. Dessa forma, esses profissionais poderão proporcionar à comunidade escolar o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais que se encontram contempladas nos PNIEBs lançados pelo governo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ABBA, M. J.; STRECK, D. R. Interculturality and Internationalization: Approaches from Latin America. **SFU Educational Review**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 110-126, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1020>. Acesso em: 3 Sept. 2023.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. Languages without Borders Program (LwB): building a Brazilian policy for teaching languages towards internationalization. *In*: FINARDI, K. R. (ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina, Brazil: Eduel, 2016. p. 97-123.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do Ensino Superior brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política para a internacionalização**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016, p. 19-46.

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALMEIDA, V. P.; MORAES FILHO, W. B. Introdução – Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização da Educação Superior e formação de professores de língua estrangeira. *In*: ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; NICOLAIDES, C.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. M. **Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização da Educação Superior e formação de professores de língua estrangeira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2021. p. 9-37.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 38, n. 24, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4025>. Acesso em: 4 set. 2023.

ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. **Veredas**, [s. l.], v. 25, n. 2, 2021, p. 344-374. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35496>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ALLWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: the case of exploratory practice. **Modern Language Journal**, [s. l.], v. 89, n. 3, p. 353-366, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x>. Acesso em: 26 maio, 2024.

ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. Rotterdam: Sense Publisher, 2009.



ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Critical education and postcolonialism. In: PETERS, M. (ed.). **Encyclopedia of educational philosophy and theory**. Singapore: Springer, 2016. p. 1-6.

ANTUNES DE MIRANDA, J. A.; BISCHOFF, V. Educação internacional como *soft power*: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 899-915, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10096>. Acesso em: 8 set. 2023.

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 21-41, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. "Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil". **Chinese Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BARNAWI, O. Z.; PHAN, L. H. From western TESOL classrooms to home practice: a case study with two 'privileged' Saudi teachers, **Critical Studies in Education**, [s. l.], 2015. v. 56, n. 2, p. 259-276. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.951949>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BARROS, L. O. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: contexto, agentes e desenho institucional**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

BASABE, E. A. Was I being critical? Vision and action in English language teacher education. **HOW**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 59-74, 2019. Disponível em: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/506>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, SP: Vozes, 2002. p. 39-63.

BECK, K. Globalization/s: Reproduction and resistance in the internationalization of higher education. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 133-148, 2012. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1077>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BEELEN, J.; LEASK, B. **Internationalization at home on the move**. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag, 2011.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, J.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies**. New York/London: Springer, 2015. p. 59-72.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **The social construction of reality**. Garden City, NY: Doubleday, 1966.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

BLOMMAERT, J; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in Culture Studies**, [s. l.], n. 24, p. 1-32, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORG, S. Language teacher research engagement. **Language Teaching**, [s. l.], v. 43, n. 4, 2010, p. 391-429.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 2017.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, v. 1, n. 62, p. 15-16, Dec./Feb. 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8533>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRANDENBURG, U.; JONES, E.; LEASK, B. Internationalisation in Higher Education for Society – a new agenda for future research in international education. In: **FORUM, WINTER 2019**. Amsterdam: European Association for International Education, 2019.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/340265083\\_Internationalisation\\_in\\_Higher\\_Education\\_for\\_Society\\_a\\_new\\_agenda\\_for\\_future\\_research\\_in\\_international\\_education](https://www.researchgate.net/publication/340265083_Internationalisation_in_Higher_Education_for_Society_a_new_agenda_for_future_research_in_international_education). Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como Fundação Pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. 1992. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18405.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm). Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1403/ 2003**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.179, de 6 maio de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Gabinete do Ministro. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004\\_187050.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF: MEC, 2004b.

BRASIL. **Orientações Gerais. Catálogo 2006**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Brasília. 2007. Disponível em:

<https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/Biblioteca/pndr.pdf>.

Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.176, de 12 de maio de 2010.** Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América para Programas Educacionais e de Intercâmbio Cultural. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7176.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7176.htm). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011a.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011b.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do artigo 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012a.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012b.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012c.** Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. 2012c. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 1º nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014b.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. MEC. SINAES, CONAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa.** Brasília, INEP. 2014c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2014/instrumento\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf). Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Edital de Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015, de 22 de setembro de 2015b**. Retificação de 1º de junho de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/46021-editais-setec-2015>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016a**. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-plafor/documentos-plafor>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016b. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: [https://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](https://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Edital de Chamada Pública nº 100/2017, de 1º de novembro de 2017**. Disponível em: [https://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital\\_100\\_2017.pdf](https://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_100_2017.pdf). Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Edital de Chamada Pública nº 38/2018, de 11 de maio de 2018**. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/images/2018/Edital38/Edital-n-38-2018-Chamada-Publica-para-credenciamento-de-instituicoes-da-RFEPCT-das-Fatecs-e--do-ITA-3.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019a**. Alteração do prazo previsto no art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022\\_19.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI – Edital nº 30/2019b**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122019\\_Edital\\_1121243\\_Edital\\_30.2019\\_SITE\\_PDPI.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122019_Edital_1121243_Edital_30.2019_SITE_PDPI.pdf). Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 633, de 07 de novembro de 2022.** Atualiza o Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Plafor, institui a Plataforma Digital de Formação Continuada - PlaforEDU, e dá outras providências. Brasília/DF. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-633-de-7-de-novembro-de-2022-442490593>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas encerrados.** [Brasília]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 29 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI).** [Brasília]: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 9 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica.** [No prelo]

BRONCKART, J-P. Genre de textes, types de discours et "degrés" de langue. **Texto!** [online], v. XIII, n. 1, Jan. 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BROWN, J. D. **Using surveys in language programs.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BUCHOLTZ, M. The Politics of Transcription. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 32, p. 1439-1465, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6). Acesso em: 19 dez. 2023.

BURGES, S. W. Autoestima in Brazil: the logic of Lula da Silva's south-south foreign policy. **International Journal**, [s. l.], v. 60, n. 4, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F002070200506000415>. Acesso em: 8 set. 2023.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers.** Cambridge: CUP, 1999.

BURNS, A. Action research. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2005a. p. 241-256.

BURNS, A. Action research: an evolving paradigm? **Lang. Teach**, [s. l.], v. 38, p. 57-74, 2005b.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. *In*: RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

BURNS, A. Action research in the field of second language teaching and learning. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**: New York and London: Routledge, 2011. v. II. p. 237-253.

BURNS, A. Action Research: Development, Characteristics, and Future Directions. *In*: SCHWIETER, J. W.; BENATI, A. (ed.). **The Cambridge Handbook of Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 166-185.

BURTON, R. **Viagem de Canoa de Sabará ao Oceano Atlântico**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOPES LOURO, G. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and research**. London: Routledge Farmer, 1986.

CARROLL, J. **Tools for teaching in an educationally mobile world**. London: Routledge, 2015.

CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. New York: Cambridge University Press, 2001.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CAVALCANTE, R. P. **Faces do agir docente em Projetos Cooperativos de Internacionalização**: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CAVALCANTE, R. P. Política Linguística e Formação de Professores de Inglês no contexto da cooperação Brasil-Estados Unidos. *In*: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (org.). **Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2019. p. 317-358.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2023-2027**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [https://www.designdemoda.divinopolis.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/213/2023/03/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2023\\_2027.pdf](https://www.designdemoda.divinopolis.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/213/2023/03/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2023_2027.pdf). Acesso em: 26 maio, 2024.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In*: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-33.

CELANI, M. A. A. Prefácio. *In*: TELLES, J. A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P. ; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAGAS, L. A. **Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma Universidade Federal brasileira**. 2021. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; SAEZ, E.; ZUCMAN, G. World Inequality Report 2022. **World Inequality Lab, 2022**. Disponível em: [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_A4.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21_WIL_RIM_RAPPORT_A4.pdf). Acesso em: 26 set. 2022.

CHEDIAK, S. **Experiência de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da Mobilidade Internacional**: efeitos nas concepções pedagógicas. 2020. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2020.

CONCEIÇÃO, M. P. Teachers’ narratives: revealing experiences and conflicting identities. *In*: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes, 2013. p. 305-317.



CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Internacionalização**. [s.d.]. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/internacional>. Acesso em: 31 mar. 2024.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a elaboração da Política de Internacionalização das Instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil**. 2021a. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/diretrizes-para-elaboracao-da-politica-de-internacionalizacao-das-instituicoes-que-integram-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-do-brasil>. Acesso em: 30 set. 2023.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2021b. **Internacionalização: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Panorama 2019**. Disponível em: [https://portal.conif.org.br/images/Docs/2020-03-03\\_panorama-internacionalizacao---educacao-2019.pdf](https://portal.conif.org.br/images/Docs/2020-03-03_panorama-internacionalizacao---educacao-2019.pdf). Acesso em: 30 maio, 2024.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Panorama de Internacionalização – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2021c. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/panorama-de-internacionalizacao-da-rede-federal-epct>. Acesso em: 30 set. 2023.

COREY, S. Action research, fundamental research and educational practices. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 50, 509-514, 1949.

CORNWELL, S. Interview with Anne Burns and Graham Crookes. **The Language Teacher**, [s. l.], v. 23, n. 12, p. 5-10, 1999. Disponível em: [https://jalt-publications.org/files/pdf/the\\_language\\_teacher/23.12lt.pdf](https://jalt-publications.org/files/pdf/the_language_teacher/23.12lt.pdf). Acesso em: 7 out. 2022.

COSTA, B. R. L. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 9 set. 2022.

COSTA, J. B. D. A. Fronteira regional no Brasil: o entre-lugar da identidade e do território baianos em Minas Gerais. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/554>. Acesso em: 18 mar. 2023.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Acesso em: 7 dez. 2023.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], n. 27, 2011, p. 235-242. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CRACIUN, D. Topic modeling – A novel method for the systematic study of higher education internationalization policy. *In*: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. **The future agenda for internationalization in higher education**: next generation insights into research, policy, and practice. Routledge: London and New York, 2018. p. 102-112.

CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. **Internationalisation at Home – A position Paper**. Amsterdam: European Association for International Education, 2000.

CRUZ, L. D. Ideologias linguísticas e construções de subjetividades em materiais didáticos de Língua Inglesa: um caso sobre refugiados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 61, n. 1, p. 236-250, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8665704>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CUNHA, A. G. A experiência enquanto construto teórico-filosófico aplicado à Formação Continuada De Professores (de Línguas). *In*: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas**: *festschrift* para Laura Miccoli. Campinas: Pontes, 2022. p. 213-224.

CUSHNER, K. The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.], p. 27-39, Winter 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DAVIES, B. Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. **British Journal of Sociology of Education**, v. 11, n. 3, 341-61, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0142569900110306>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DAVIES, B. **A Body of Writing, 1990-1999**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.

DE WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. *In*: de WIT, H. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milan, Italy: Centre for Higher Education Internationalisation, Università Cattolica Del Sacro Cuore, 2013. p. 13-46.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (ed.). **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **SFU Educational Review**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuier/article/view/1036>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education: A Western Paradigm or a Global, Intentional and Inclusive Concept? **International Journal of African Higher Education**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2020. Disponível em:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ijahe/article/view/12891>. Acesso em: 31 ago. 2023.

DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E. Voices and perspectives on internationalization from the emerging and developing world: Where are we heading? *In*: DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E.; JOOSTE, N. (ed.). **The globalization of internationalization: Emerging voices and perspectives**. London and New York: Routledge, 2017. p. 221-233.

DE WIT, H.; JONES, E. Inclusive internationalization: improving access and equity.

**International Higher Education**, v. 94, p. 16-18, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>. Acesso em: 7 ago. 2022.

DEARDORFF, D. K.; ARASARATNAM-SMITH, L. A. **Intercultural competence in Higher Education: international approaches, assessment, and application**. London and New York, USA: Routledge, 2017.

DELL'OLIO, F.; MARTINEZ, J. Z. Interculturalidade e Internacionalização em tempos de globalização neoliberal: desafios, complexidades e possibilidades. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 82-105, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.70232>. Acesso em: 11 ago. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscape of Qualitative Research**. 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DEWEY, J. **The sources of a science of education**. New York: Horace Liverlight, 1929.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DIAS, R. S. Classe e raça como empecilhos à aprendizagem de Inglês: narrativas de um estudante negro em foco. *In*: TÍLIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (org.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 71-85.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

DIKILITAS, K.; GRIFFITHS, C. **Developing language teacher autonomy through action research**. New York: Springer, 2017.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de Formação Docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-37.
- DIXIT, M. N. Reflective teaching of secondary teachers in relation with their attitude towards action research and some other variables. **Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 509-516, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00097.6> . Acesso em: 12 ago. 2022.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics – quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: OUP, 2007.
- DÖRNYEI, Z.; TAGUCHI, N. **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. 2<sup>nd</sup>. ed. London: Routledge, 2010.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017. p. 209-229.
- DUFF, P. A. Identity, agency, and second language acquisition. *In*: MACKEY, A.; GASS, S. M. (ed.). **Handbook of second language acquisition**. London, England: Routledge, 2012. p. 410-426.
- DUTRA, D. P. Os passos da pesquisa em Formação de Professores de Línguas no Brasil. *In*: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes, 2015. p. 89-98.
- EDWARDS, E.; BURNS, A. Language teacher action research: achieving sustainability. **ELT Journal**, [s. l.], v. 70, Issue 1, p. 6-15, Jan. 2016a. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv060>. Acesso em: 6 out. 2022.
- EDWARDS, E.; BURNS, A. Language teacher-researcher identity negotiation: an ecological perspective. **Tesol Quartely**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 735-745, 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.313>. Acesso em: 6 out. 2022.
- EGRON-POLAK, E.; HUDSON, R. **Internationalization of higher education: Global trends, regional perspectives (IAU 3<sup>rd</sup> Global Survey Report)**. Paris: IAU, 2010.
- ELLIOTT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, 10, 355-57, 1978.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ETELÄPELTO, A.; VÄHÄSANTANEN, K.; HÖKKÄ, P.; PALONIEMI, S. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 10, p. 45-65, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>. Acesso em: 16 ago. 2023.

EUROPEAN UNION. **The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions**. Brussels: European Union, 2014.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. **Canção para ninar menino grande**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022a.

EVARISTO, C. Escrivência: sujeitos, lugares e modos de enunciação-corpus literário em diferença. **YouTube**, 22 set. 2022b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Sv\\_VUp7RcFY](https://www.youtube.com/watch?v=Sv_VUp7RcFY). Acesso em: 15 ago. 2023

FALS BORDA, O. Investigating reality in order to change it: the Columbian experience. **Dialectical Anthropology**, [s. l.], v. 4, p. 33-55, 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/29789952>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. São Paulo: Vozes, 2001.

FEGHALI, R. G.; LIMA, S. H. H. Camaleão. *In*: Roupas Nova. **Luz**. Rio de Janeiro: Sony BMG Music Entertainment, 1988. 1 CD. Faixa 4.

FERYOK, A. Activity theory and language teacher agency. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 96, n. 1, 2012, p. 95-107. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01279.x>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRAZ, D. M. Visibilidade LGBTQIA+ e Educação Linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 200-221, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66079>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de prática *on-line*: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 30, n. 1, 2014, p. 37-64.

FORINTER. **Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais, de 25 de novembro de 2009**. Institui a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/ri-internacionalizacao/forum-de-relacoes-internacionais-dos-institutos-federais/>. Acesso em: 25 set. 2023.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. C. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, v. 8, Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. p. 42-65. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, P. Creating alternative research methods: learning to do it by doing it. *In*: HALL, B.; GILLETTE, A.; TANDON, R. (ed.). **Creating knowledge: a monopoly?** New Delhi: Society for Participatory Research in Asia, 1982. p. 29-37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FREITAS, H. C. L. PNE e Formação de Professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 427446, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FROW, J.; MORRIS, M. Cultural studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscape of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 489-539.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13. n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIROUX, H. A. Um livro para os que cruzam fronteiras. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 569-570.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [Entrevista cedida a] Manuela Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.962> . Acesso em: 8 ago. 2022.

GIROUX, H. **On Critical Pedagogy**. Nova Iorque: Bloomsbury Academic, 2020.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 39, p. 102-111, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GUIMARÃES ROSA, J. **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7yRjFPFBGHnxFzfrhYWvcJd/?lang=en>. Acesso em: 8 nov. 2022.

GUIMARÃES, R. M.; PEREIRA, L. S. M. Mapeamento dos estudos sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização no Brasil: uma *selfie*. **Fórum Linguístico**, [s. l.], Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5596-5617, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e72625>. Acesso em: 15 ago. 2022.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

HADDAD, W. D. **Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation**: théorie et pratiques. Paris: UNESCO, 1995.

HADFIELD, M.; BENNETT, S. The Action Researcher as Chameleon. **Educational Action Research**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 323-335, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0965079950030306>. Acesso em: 5 nov. 2022.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, IPHAN, Rio de Janeiro, p. 68-75, 1996. Disponível em: [http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan\\_wi&pagfis=8697](http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan_wi&pagfis=8697). Acesso em: 23 ago. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAMSTON, J. Bakhtin's theory of dialogue: a construct for pedagogy, methodology and analysis. **The Australian Educational Researcher**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 55-74, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ743514.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

HAYES, D. Continuing professional development/continuous professional learning for English language teachers. In: WALSH, S.; MANN, S. (ed.) **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, 2019. p. 155-168.

HE, Y.; LUNDGREN, K.; PYNES, P. Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], n. 66, p. 147-157, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>. Acesso em: 14 nov. 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUDZIK, J. **Comprehensive Internationalization**: From concept to action. Washington, DC. USA: NAFSA, Association of International Educators, 2011.

IANNI, O. O declínio do Brasil-Nação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 51-58, São Paulo, set./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300006>. Acesso em: 7 fev. 2022.



IESALC. Instituto Internacional para a Educação na América Latina e Caribe. Declaração. *In*: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753.locale=en>. Acesso em: 2 fev. 2024.

IESALC. Instituto Internacional para a Educação na América Latina e Caribe. Plan de Acción 2018-2028. *In*: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018b. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/02/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

IFAC. Instituto Federal do Acre. **Resolução nº 50, de 22 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a aprovação do estabelecimento da Política de Internacionalização e da Política Linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Disponível em: [https://sei.ifac.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=485054&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifac.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=485054&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 26 maio, 2024.

IFG. Instituto Federal de Goiás. **Resolução nº 56, de 5 de abril de 2021**. Aprova a Política de Internacionalização do IFG. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2056\\_2021%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG-1.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2056_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG-1.pdf). Acesso em: 26 maio, 2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019-2023**. São Luís, 2019. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019-2023**. Montes Claros, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15NI1d5MTzp6k1ENgeX7mk86e0IP8LFk6/view>. Acesso em: 12 out. 2023.

ILIEVA, R.; BECK, K.; WATERSTONE, B. Towards sustainable internationalisation of higher education. **Higher Education**, [s. l.], v. 68, p. 875-889, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9749-6>. Acesso em: 7 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. **ELT Journal**, [s. l.], v. 60, n. 1, 2006, p. 42-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/cci080>. Acesso em: 15 mar. 2024.

JORDÃO, C. M. FIGUEIREDO, E. H. D.; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em Inglês: sobre esse tal de “unstoppable train” e de como abordar a sua locomotiva. **Nemityra**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 30-43, abr. 2020. Disponível em: <http://www.nemityra.fil.una.py/nemityra/index.php/revn/article/view/17>. Acesso em: 24 jul. 2022.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: Internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e Internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015. p. 61-87.

JORGE, M. L. S. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. *In*: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-136.

KAYI-AYDAR, H. A language teacher's agency in the development of her professional identities: a narrative case study. **Journal of Latinos and Education**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1406360>. Acesso em: 6 set. 2023.

KAYI-AYDAR, H. Language teacher agency: major theoretical considerations, conceptualizations and methodological choices. *In*: KAYI-AYDAR, H.; GAO, X.; MILLER, E. R.; VARGHESE, M.; VITANOVA, G. (org.). **Theorizing and analyzing language teacher agency**. Bristol: Multilingual Matters, 2019a. p. 10-21.

KAYI-AYDAR, H. Language teacher identity. **Language Teaching**, [s. l.], v. 52, n. 3, p. 281-295, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KAYI-AYDAR, H.; GAO, X.; MILLER, E. R.; VARGHESE, M.; VITANOVA, G. (org.). **Theorizing and analyzing language teacher agency**. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (ed.). **The action research planner**. 1<sup>st</sup> ed. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1982.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 559-604.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. *In*: KNIGHT, L.; DE WIT, H. (ed.). **Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995. p. 5-32.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (ed.). **Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KNIGHT, J. Updated Definition of Internationalization. **International Higher Education**, [s. l.], n. 33, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 31 ago. 2023.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 12 set. 2023.

KNIGHT, J. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. *In*: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-AVILA, J.; KNIGHT, J. **Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional**. Bogotá: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones, 2005. p. 1-38.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*.

KOH, A.; PASHBY, K.; TARC, P.; YEMINI, M. Editorial: Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. **Teachers and Teaching**, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2022.2119381>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

KUBOTA, R. Internationalization of universities: paradoxes and responsibilities. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 93, n. 4, p. 612-616, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00934.x>. Acesso em: 31 ago. 2023.

KUBOTA, R. Critical language teacher identity. *In*: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2016. p. 210-214.

KUBOTA, R.; MILLER, E. R. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. **Critical Inquiry in Language Studies**, [s. l.], v. 14, n. 129, p. 129-157, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 5 n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev.2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>. Acesso em: 3 nov. 2022.

KUENZER, A. Z. As Políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária. *In: MOLL, J. et al. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*: Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAI, C.; LI, Z.; GONG, Y. Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 54, p. 12-21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>. Acesso em: 6 set. 2023.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de Língua Inglesa em formação e em serviço**: desafios e possibilidades. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991. 138p.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. Londres: Routledge, 2015.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, Issue 4, p. 34-46, 1946. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Acesso em: 18 out. 2022.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LIU, D. Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. **ELT Journal**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 3-10, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/52.1.3>. Acesso em: 16 mar. 2024.

LIBERALI, F. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista Inter Fainc**, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/14259747/Para\\_pensar\\_a\\_metodologia\\_de\\_pesquisa\\_nas\\_ci%C3%A2ncias\\_humanas](https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%A2ncias_humanas). Acesso em: 20 set. 2022.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In: TELLES, J. A. (org.). Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009. p. 43-66.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A group of students' views on the use of multimedia at school: a critical analysis. *In*: SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M. **Contemporary critical studies in linguistics**: festschrift for Kanavillil Rajagopalan. Campinas: Pontes, 2022. p. 173-200.

LICHTENSTEIN, B.M. Feminist epistemology: a thematic review. **Thesis Eleven**, [s. l.], v. 21, p. 140-151, 1988.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo, SP: Alameda, 2011.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162556>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LIMA, M.; MARANHÃO, C. O sistema de Educação Superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3xsowOk>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LIU, Y.; WANG, H.; ZHAO, R. Teacher agency and spaces in changes of English language education policy. **Current Issues in Language Planning**, [s. l.], v. 21, n. 5, p. 548-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1791532>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LLURDA, E. Non-native TESOL students as seen by practicum supervisors. *In*: LLURDA, E. (ed.). **Non-native language teachers**: perceptions, challenges, and contributions to the profession. New York: Springer, 2005. p. 131-154.

LOSITO, B.; POZZO, G.; SOMEKH, B. Exploring the labyrinth of first and second order inquiry in action research. **Educational Action Research**, [s. l.], v. 6, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650799800200057>. Acesso em: 6 nov. 2022.

LOCKE, T.; ALCORN, N.; O'NEILL, J. Ethical issues in collaborative action research, **Educational Action Research**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 107-123, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>. Acesso em: 26 out. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

LUNA, J. M. F. (org.) **Internacionalização do Currículo**: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MACHADO, M. J. A Internet como um meio facilitador da Formação de Professores ao longo da vida. *In*: DIAS, P.; FREITAS, V. (coord.). **Actas da III Conferência de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Braga, Portugal: Centro de Competência da Universidade de Minho, 2003.

MACIEL, R.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2008.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajétoérias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Eduel, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação Continuada de Professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769> . Acesso em: 19 jul. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300014>. Acesso em: 29 fev. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/42340> . Acesso em: 1º ago. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 27 out. 2023.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. 1. ed. **Cadernos Cedes 36: Educação Continuada**, Campinas, São Paulo: Cadernos Cedes, 1995. p. 13-20.

MARMOLEJO, F. Internationalization of Higher Education: the good, the bad, and the unexpected. **Chronicle of Higher Education**, Washington, DC, Oct. p. 22, 2010. Disponível em: <http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected/27512>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Internacionalização da Educação Superior**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINEZ, J. Z.; WALESKO, A. M. H. (org.). **Formação intercultural e colaborativa entre professor@s**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

MARTINEZ, J. Z.; CHIAPPA, R. Potentialities of decentering internationalization of HED. **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DdXKgUU3KGo>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MARTINS, S. T. A. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de Inglês**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In*: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-60.

MATURANA, H. Uma abordagem da Educação atual na perspectiva da Biologia do Conhecimento. *In*: MATURANA, H. (org.). **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. As Políticas de Educação Superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68570>. Acesso em: 16 maio, 2024.

MCKINLEY, J. Introduction – Theorizing research methods in the “golden age” of applied linguistics research. *In*: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (ed.). **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020.

MCTAGGART, R.; CURRÓ, G. Action research for curriculum internationalization: education versus commercialization. *In*: KAPOOR, D.; JORDAN, S. (ed.). **Education, participatory action research, and social change: international perspectives**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 89-105.

MEC. Ministério da Educação. Lançamento dos documentos: parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica. **YouTube**, 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BOM\\_\\_MKKe6Y&t=1027s](https://www.youtube.com/watch?v=BOM__MKKe6Y&t=1027s). Acesso em: 20 fev. 2024.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A Pesquisa-Ação Colaborativa como instrumento metodológico na Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras. *In*: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (org.). **Anais [...] I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 714-721.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. L. S. Action research as a tool for teacher autonomy. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 24, p. 513-528, 2008. Edição Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300007>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. (org.). **Formação “Desformatada”**: prática com professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Strategic complicity in neoliberal education internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras. *In*: MACIEL, R.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. p. 205-216.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M.; MONTE MÓR, W. Still Critique? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Um projeto de Educação Continuada deve continuar que Educação? *In*: NASCIMENTO, A. K. O.; ZACHI, V. J. **Formação Docente em Língua Inglesa**: diferentes perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 9-16.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de Inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MICCOLI, L. (org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro**, [s. l.], v. 73, n. 1, p. 19-42, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p19>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2000.



MIKULEC, E. A. Internationalization and teacher education: What dispositions do teachers need for global engagement? **Education in a Changing Society**, [s. l.], v. 1, 2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/314833564\\_INTERNATIONALIZATION\\_AND\\_TEACHER\\_EDUCATION\\_WHAT\\_DISPOSITIONS\\_DO\\_TEACHERS\\_NEED\\_FOR\\_GLOBAL\\_ENGAGEMENT](https://www.researchgate.net/publication/314833564_INTERNATIONALIZATION_AND_TEACHER_EDUCATION_WHAT_DISPOSITIONS_DO_TEACHERS_NEED_FOR_GLOBAL_ENGAGEMENT) . Acesso em: 14 nov. 2021.

MILANI, C. R. S. A importância das relações Brasil-Estados Unidos na política externa brasileira. **Boletim de Economia e Política Internacional**, IPEA, n. 6, p. 69-85, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4674>. Acesso em: 8 set. 2023.

MILLS, G. E. **Action research: a guide for the teacher researcher** (5<sup>th</sup>. ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 10, n. 2, 1994. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 1º set. 2022.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-59.

MORAES, E. M. A. **Deixa-me ir e vir, canta o rouxinol: reminiscências docentes e Política Linguística de Internacionalização para uma Ciência sem Fronteiras**. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOROSINI, M.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Organismos Internacionais e as perspectivas para a Formação de Professores no marco da Agenda E2023. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 813-836, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002959>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MOROSINI, M. **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. Aula Magna – Internacionalização da Educação: desafios e possibilidades. **YouTube**, 28 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikEDRFKNuVM&t=3056s>. Acesso em: 22 set. 2023.

MOUFFE, C. **Agonistics: thinking the world politically**. London: Verso, 2013.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [s. l.], v. 2, Ano 23, 2007. Disponível: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Acesso em: 3 nov. 2022.

NEZ, E.; FRANCO, M. E. D. P. Geopolítica do conhecimento na Pós-Graduação brasileira. *In*: GIANEZINI, K.; LAUXEN, S. de L.; VOLPATO, G.; FRANCO, M. E. D. P. (org.). **Educação Superior: Políticas Públicas e Institucionais em perspectiva**. Florianópolis: Dois Por Quatro; Criciúma: UNESCO, 2018.

NILSSON, B. Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>. Acesso em: 15 set. 2023.

NININ, M. O. G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. *In*: LIBERALI, F. *et al.* **Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões**. Campinas: Pontes, 2016. p. 175-203.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8548> . Acesso em: 3 ago. 2023.

NODARI, J. I.; ALMEIDA, M. R. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. **Revista X**, v. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/29306>. Acesso em: 17 set. 2022.

NYE, J. S. **Soft power: the means to success in the world politics**. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

OLIVEIRA, D. M. (org. ). **Formação Continuada de Professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

PACHECO, E.; GOMES, A. A.; TEIXEIRA, J.; SOARES, L.; COUTO, M. J.; SANTOS, P. J.; RODRIGUES, S. V. **DITE – Diverse Internationalisation of Teacher Education: a report on Internationalisation of Teacher Education**, 2022. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147856>. Acesso em: 17 fev. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa. APLIEMGE/FAPEMIG*, Uberlândia, n. 1, 1997. p. 9-17. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 7 set. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Prefácio. *In: SILVA, K. A. (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 7-8.

PAIVA, V. L. M. O. Prefácio. *In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-11.

PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. *In: WILMERS, A; JORNITZ, S. (ed.). International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2021. p. 182-194.

PASSONI, T. P. Language without borders (English) program: a study on English language ideologies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 329-360, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913661>. Acesso em: 17 out. 2023.

PAZELLO, E. **Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PECEQUILO, C. S. “As Relações Bilaterais Brasil-Estados Unidos no Governo Dilma Rousseff, 2011–2014.” *Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais*, v. 3, n. 6, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-6912.49932>. Acesso em: 8 set. 2023.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-84.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Oxon: Routledge, 2020, 164p.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.44708>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PEREIRA, A. M. Múltiplos olhares sobre a região norte de Minas. **Revista Cerrados**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 23-42, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/2916>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, J. V. **Educação profissional no Brasil**: simbioses entre o arcaico e o moderno na oferta e no financiamento. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

PEREIRA JÚNIOR, J. A. **Letramentos transculturais**: Internacionalização, Mobilidade Discente e Formação de Professores de Língua Inglesa. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PEREIRA, L. S. M. **O professor de línguas vai ao cinema**: ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva. Orientadora Maria da Glória Magalhães dos Reis. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A. Representações discursivas sobre Internacionalização por Professores de Inglês em Formação Continuada. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 59, n. 59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID25293>. Acesso em: 3 ago. 2022.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A.; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 202-226, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70827>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PEREIRA, L. S. M.; COSTA, S. M.; SILVA, K. A. Internacionalização e Políticas Linguísticas: as percepções de professores de línguas de um Instituto Federal. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 109-134.

PERES MILANI, L. Brasil e Estados Unidos: cooperação em defesa e busca de autonomia (2003-2010). **Carta Internacional**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/ci.v16n1.2021.1091>. Acesso em: 8 set. 2023.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 31-47. v. I.

PESSOA, R. R. “Conhecer como reconhecer”: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira”. *In*: SILVA; K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: políticas, projetos e parcerias. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 127-149.

PESSOA, R. R. Ousadia na pesquisa e na vida. *In*: ANDRADE, M. E. S. F. **Formação Continuada Crítica de Professoras de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos**. Campinas: Pontes, 2018a. p. 11-14.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. p. 185-198. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas\\_criticas.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0). Acesso em: 1º out. 2021.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 109-134.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas\\_criticas.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0). Acesso em: 1º out. 2021.

PÔRTO, W. A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de Linguagem**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-6>. Acesso em: 23 ago. 2023.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the **National Conference of the Australian Association for Research in Education**, 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED441853>. Acesso em: 19 out. 2022.

PRIESTLEY, M; BIESTA, G.; ROBINSON, S. **Teacher Agency: An Ecological Approach**. London: Bloomsbury Academic, 2015.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter? *In*: EVERS, J.; KNEYBER, R. (ed.). **Flip the System: Changing education from the ground up**. London and New York: Routledge, 2016. p. 134-148.

PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. **The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice**. London and New York: Routledge, 2018.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2003, p. 248-270. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>. Acesso em: 21 set. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6). Acesso em: 14 dez. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Políticas Públicas, línguas estrangeiras e globalização: a Universidade brasileira em foco. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015. p. 15-27.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, R. K. **O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP**. 2018. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

REIS, P.; OLIVEIRA, L. Ensino e aprendizagem de Inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/53321>. Acesso em: 7 abr. 2023.

RESS, S. Internationalization, southern diplomacy, and national emancipation in Brazilian higher education. *In*: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. (ed.). **The future agenda for internationalization in higher education: Next generation insights into research, policy, and practice**. London and New York: Routledge, 2018. p. 188-198.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do Ensino Superior como prática local: implicações para as práticas educativas. **Interletras**, [s. l.], v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/350592561\\_INTERNACIONALIZACAO\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_COMO\\_PRATICA\\_LOCAL\\_IMPLICACOES\\_PARA\\_PRATICAS\\_EDUCATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/350592561_INTERNACIONALIZACAO_DO_ENSINO_SUPERIOR_COMO_PRATICA_LOCAL_IMPLICACOES_PARA_PRATICAS_EDUCATIVAS). Acesso em: 1 set. 2023.

ROGERS, C. **On becoming a person**. London: Constable, 1961.

ROSE, H. Diaries and journals: collecting insider perspectives in second language research. *In*: MCKINLEY, J.; ROSE, H. **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020. p. 348-359.

RUMBLEY, L. E. “Intelligent Internationalization”: A 21<sup>st</sup> Century Imperative. **International Higher Education**, [s. l.], n. 80, p. 16-17, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6146>. Acesso em: 12 set. 2023.

SABOTA, B. Formação de Professores de Língua Estrangeira: uma experiência de Pesquisa-Ação no estágio supervisionado de Língua Inglesa. *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de Língua Inglesa**. Anápolis: Ed. UEG, 2017 p. 43-70.

SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de Língua Inglesa**. Anápolis: Ed. UEG, 2017. Disponível em: <http://www.editora.ueg.br/referencia/11010>. Acesso em: 18 out. 2022.

SAKS, F. C. **Busca booleana: teoria e prática**. 2005. 61f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão da Informação) – Setor de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. A. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], v. 25, n. 53, p. 11-34, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1383>. Acesso em: 21 set. 2023.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SARAIVA, L. A. S. Metonímia de um extermínio: a violência contra a população LGBT. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 7, p. 762-777, ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/3640>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SARMENTO, J. N. P. **Formação Continuada dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como a fazem**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.

SAVEDRA, M. M. G. Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. **Revista Anpoll**, v. 29, n. 1, p. 219-234, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i29.179>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SETEC/MEC. **Concepção e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

SETEC/MEC. **Levantamento das Ações de Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e resultados do GT de Políticas de Internacionalização**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 29 set. 2023.

SCHUTZ, A. **The phenomenology of the social world**. Evanston, IL: Northwest University Press, 1967.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SILVA, C. M. A. **A (trans)formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645376>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, J. G. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, J. E. **Colaboração e Formação Continuada de Professoras: a pedagogia do encontro**. 2021. 372 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, A. F. **Instituto Marielle Franco: escritórias, memória e o legado de Marielle Franco**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2012.



SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: *festschrift*** para Laura Miccoli. Campinas, Pontes, 2022.

SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M. **Contemporary critical studies in linguistics: *festschrift*** for Kanavillil Rajagopalan. Campinas: Pontes, 2022.

SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M. **Decolonizing the internationalization of higher education in the global south: applying principles of critical applied linguistics to processes of internationalization.** New York: Routledge, 2024.

SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M.; ARAÚJO, I. T. de. Internacionalização e Políticas Linguísticas: análise dos elementos de conceituação e das ações presentes no Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília (UnB). **SFU Educational Review**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 127-145, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1018>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SILVA, K. A.; PEREIRA, L. S. M.; SANTCLAIR, D.; PENNA, S.; VIANA JR., O. B. Mind the gap! Voices of Brazilian English language teachers in a continuing education intensive English Program in the United States. *In*: LITZENBERG, J. (ed.). **From start to future: Innovation University-based Intensive English Programs.** Bristol: Multilingual Matters, 2023. p. 159-174.

SILVA, K. A.; ROQUE-FARIA, H. J.; NUNES, R. H.; PEREIRA, L. S. M.; GUIMARÃES, R. M.; SANTCLAIR, D. For A Critical Applied Linguistics Articulated to The Praxiology of Hope. *In*: MAKONI, S; KAIPER-MARQUEZ, A.; MOKWENA, L. **The Routledge Handbook of Language and the Global South/s.** 1<sup>st</sup>. ed. London and New York: Routledge, 2023. p. 213-219.

SILVEIRA, F. R.; CASTAMAN, A. S. Formação Continuada de Profissionais da Educação: problematizações na Educação Profissional e Tecnológica. **EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 6, e093420, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de Inglês.** 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de Pesquisa-Ação Colaborativa na Formação Universitária de Professores/as de Língua(s). *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de Língua Inglesa.** Anápolis: Ed. UEG, 2017. p. 21-41.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, [s. l.], v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

SOLOMON, A. **Lugares distantes**: como viajar pode mudar o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SÓL, V. dos S. A. Contextualizando a Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil. **Texto Livre**, [s. l.], Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 1, p. 173-186, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16721> . Acesso em: 14 jun. 2023.

SOMEKH, B. Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. *In*: EDGE, J.; RICHARDS, K. (org.). **Teachers develop teachers research**. London: Heinemann, 1993. p. 26-38.

SOUZA, C. S. S. Perspectivas da Internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Viver IFRS**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 6-8, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/1334>. Acesso em: 28 set. 2023.

SOUZA, C. S. S. Os Institutos Federais e a Internacionalização: concepções, reflexões e desafios. *In*: SOUZA, C. F.; MANHÃES, E. K. (org.). **Olhares em rede**: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de Inglês na Rede Federal Tecnológica. Curitiba: Appris, 2018, p. 43-58.

SOUZA, C. S. S. Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional: descobertas empíricas e análises emergentes. **EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 10, 2019a. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/596>. Acesso em: 28 set. 2023.

SOUZA, C. S. S. **Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional**: um estudo substantivo. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019b.

SOUZA, J. R. **Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol**: formando uma comunidade de prática. 2019. 292 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019c.

SOUZA, C. F. Assimetrias e convergências na Formação do Professor de Inglês da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *In*: SOUZA, C. F.; MANHÃES, E. K. (org.). **Olhares em rede**: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de Inglês na Rede Federal Tecnológica. Curitiba: Appris, 2018. p. 61-79.

SOUZA, M. G. **O processo de Internacionalização promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica**. 2016. 43 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOUZA, C. F.; MANHÃES, E. K. (org.). **Olhares em rede: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de Inglês na Rede Federal Tecnológica**. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V. Uma breve reflexão do percurso das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: em foco a Formação Continuada. **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 94-107, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8654>. Acesso em: 15 jul. 2023.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

STEIN, S. Critical Internationalization Studies at an Impasse: Making Space for Complexity, Uncertainty, and Complicity in a Time of Global Challenges. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>. Acesso em: 12 abr. 2021.

STENHOUSE, L. The Humanities Curriculum Project: the rationale. **Theory into Practice**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 154-62, 1971. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405847109542322>. Acesso em: 29 mar. 2024.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da Educação Superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, L.; DEL VALLE, D.; MIRANDA, E.; SUASNÁBAR, C. (org.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 113-131.

TAO, J.; GAO, X. A. **Language teacher agency**. Cambridge: Cambridge University Press, UK, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THORNE, C.; QIANG, W. Action research in language teacher education. **ELT Journal**, Oxford University, v. 50, n. 3, 1996. 1996. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/31399020\\_Action\\_research\\_in\\_language\\_teacher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/31399020_Action_research_in_language_teacher_education). Acesso em: 19 out. 2022.

TÍLIO, R. A representação do mundo no livro didático de Inglês como língua estrangeira: uma abordagem sociodiscursiva. **The Specialist**, São Paulo, PUC, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/7167/5173>. Acesso em: 29 mar. 2024.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa [on-line]**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century, Vision and Action**, Paris, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development**, final report, Paris, UNESCO Headquarters, 5 to 8 July 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-1b69005f-01d1-44d7-bb05-43cfcab7dc6c>. Acesso em: 26 set. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 2 fev. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 2 fev. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 2 fev. 2024.

VAN LIER, L. Language learning: An ecological-semiotic approach. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**, [s. l.], v. 2, p. 383-394. New York, NY: Routledge, 2011.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. **FIRE – Forum for International Research in Education**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18275/fire201502021036>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VITANOVA, G. ‘Just treat me as a teacher!’ Mapping language teacher agency through gender, race, and professional discourses. **System**, [s. l.], v. 79, 2018, p. 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.013>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ZANELLA, A. M. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020**. 2022. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. Justiça social: desafio para a formação de professores.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, [s. l.], v. 9, p. 213-238, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540600309378>. Acesso em: 6 fev. 2024.

ZOLNIER, M. C. A. P. Experiências de professores em Educação Continuada: uma categorização com implicações para a formação docente e a pesquisa. *In: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (org.). Experiências no ensino-aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: festschrift para Laura Miccoli.* Campinas: Pontes, 2022. p. 181-212.

WÄCHTER, B. An Introduction: Internationalisation at Home in Context. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 5-11, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315302250176>. Acesso em: 15 set. 2023.

WALESKO, A.; PROCAILO, L. Espaços para a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. *In: JORDÃO, C. M.; ZEGGIO, J. M.; HALU, R. C. Formação "Desformatada": práticas com Professores de Língua Inglesa.* Campinas: Pontes, 2011. p. 201-216.

WALLACE, M. J. **Action research for language teachers.** Cambridge: CUO, 1998.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, [s. l.], v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 4 set. 2023.

WANG, L. English language teacher agency in response to curriculum reform in China: an ecological approach. **Front. Psychol**, [s. l.], v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935038>. Acesso em: 14 ago. 2023.

WENG, Z.; ZHU, J.; KIM, G. J. Y. English language teacher agency in classroom-based empirical studies: a research synthesis. **Tesol International Journal**, [s. l.], v. 14, Issue 1, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244103>. Acesso em: 5 out. 2022.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P.; HAGSTROM, F. A sociocultural approach to agency. *In: FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (ed.). Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development.* Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 336-356.

WHITE, C. J. Language Teacher Agency. *In: MERCER, S.; KOSTOULAS, A. (ed.). Language Teacher Psychology.* Bristol and Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2018. p. 196-210.

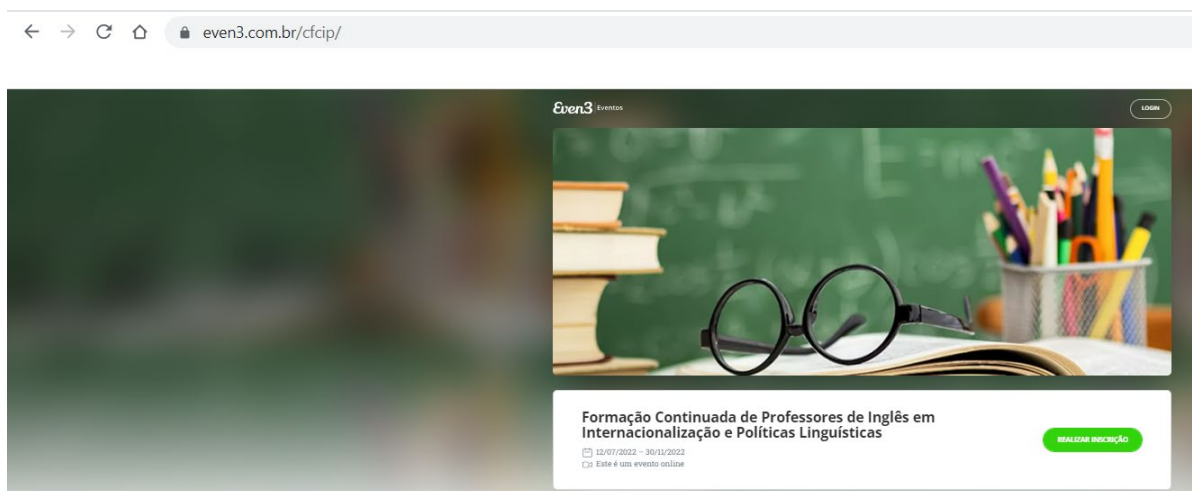
WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing Task-based Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WU, X. A Longitudinal Study of EFL Teacher Agency and Sustainable Identity Development: A Positioning Theory Perspective. *Sustainability*, [s. l.], v. 15, n. 48, Issue 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su15010048> . Acesso em: 25 set. 2023.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Disponível em: <https://www.even3.com.br/cfcip/>

1. Nome completo: .....
2. *E-mail*: .....
3. Formação acadêmica: .....
4. Instituição de ensino: .....
5. Telefone celular: .....
6. Data de nascimento: .....
7. Em qual Instituição e *campus* você está lotado? .....
8. Há quantos anos você trabalha como professor na Rede Federal?  
.....
9. Na Rede Federal, você já se envolveu em atividades de Internacionalização e de Políticas Linguísticas/de Línguas? Quais? Explique.  
.....
10. Quais são as suas motivações para participar deste curso?  
.....
11. Quais temas/assuntos você quer abordar/discutir neste curso?  
.....



## APÊNDICE B – TCLE

Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Formação Continuada de Professores de Inglês e Internacionalização da Educação: uma Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica**, de responsabilidade de **Lauro Sérgio Machado Pereira**, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar os movimentos de (trans)formação e de agência docentes em um grupo de professores de LI ao longo da implementação de uma proposta didática de Formação Continuada em Internacionalização Educacional (IE) e Políticas Linguísticas Educacionais (PLE) em um Instituto Federal na Região Sudeste do Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionário, sessões reflexivas, gravações ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de Questionário *on-line*, sessões reflexivas coletivas e individuais, as quais serão gravadas em vídeo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum custo.

Espera-se, com esta pesquisa, que os professores participantes compartilhem suas experiências e percepções em relação à Internacionalização da Educação e às Políticas Linguísticas Educacionais com a finalidade de construir e implementar, colaborativamente, uma proposta de Formação Continuada orientada pela Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e que forneça encaminhamentos sustentáveis para suas práticas locais de atuação profissional.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 38 99131-9833 ou pelo e-mail [lauropereiraifnmg@gmail.com](mailto:lauropereiraifnmg@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *publicação de artigos e capítulos de livro*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este Projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 11 de julho de 2022.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa em nível de Doutorado, cujo título provisório é: *Formação Continuada de Professores de Inglês e Internacionalização: uma Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Rede Federal*.

O Objetivo Geral desta pesquisa é investigar os movimentos de (trans)formação e de agência docentes em um grupo de professores efetivos de LI das Instituições da Rede Federal de EPT no Brasil ao longo da implementação de um Curso de Formação Continuada (FC) em Internacionalização da Educação (IE).

Os Objetivos Específicos são: **(a)** Discutir a Internacionalização da FC de Professores de LI na Rede Federal; **(b)** Discutir procedimentos de elaboração e de implementação de um curso de FC em IE com professores de LI, **(c)** Compreender os movimentos de (trans)formação docente nesses profissionais a partir das experiências críticas no curso de FC em IE.

O questionário possui 25 questões (abertas e fechadas) distribuídas em 5 partes: “Parte I – Informações Gerais”, “Parte II – Formação Continuada”, “Parte III – Internacionalização Educacional”, “Parte IV – Políticas Linguísticas Educacionais”, “Parte V – Considerações Finais”.

Ressalto que esta pesquisa foi submetida, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB), tendo sido aprovada sob o número 55670522.6.0000.5540.

O questionário não tem identificação pessoal, sendo garantido o sigilo de suas respostas pelo uso de um pseudônimo no processo de análise dos dados.

Antes de iniciar o processo de preenchimento deste questionário, vocês devem assinar e declarar ciência via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa.

Agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário, pois suas respostas são valiosas para a pesquisa em curso.

Se você tiver qualquer dúvida, por gentileza, sinta-se à vontade para me contactar através do telefone (XX) XXXXX-XXXX ou pelo *e-mail* lauropereiraifnmg@gmail.com.

Atenciosamente,

Lauro Sérgio Machado Pereira

Professor de Língua Inglesa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Janaúba* e estudante de Doutorado em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

## Parte I – Informações Gerais

Escreva abaixo um pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado.

---

1. Qual a sua formação em nível de Graduação?

- Letras (Licenciatura)
- Letras (Bacharelado)
- Letras-Inglês (Licenciatura)
- Letras-Inglês (Bacharelado)
- Letras Português-Inglês (Licenciatura)
- Letras Português-Inglês (Bacharelado)
- Outra: \_\_\_\_\_

2. Qual a sua formação (titulação máxima) em nível de Pós-Graduação?

- Especialização *Lato Sensu*
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo

3. Em quais cursos da sua instituição você ministra aulas de componentes curriculares diretamente relacionados à Língua Inglesa?

- Formação Inicial e Continuada (FIC)
- Técnicos de nível médio (Integrado)
- Técnicos de nível médio (Subsequente)
- Técnicos de nível médio (Concomitante)
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)
- Superiores de tecnologia
- Bacharelados
- Licenciaturas
- Pós-Graduação *Lato Sensu*
- Pós-Graduação *Stricto Sensu*
- E-tec*
- Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário)
- Outros: \_\_\_\_\_

4. Por que a Língua Inglesa faz parte do currículo dos cursos nos quais você atua?
5. Quais atividades você desenvolve como professor(a) de Inglês em sua instituição, considerando os eixos Ensino (incluindo a sala de aula), Pesquisa, Extensão?

## Parte II – Formação Continuada

6. O que é Formação Continuada?
7. Você já participou de algum programa, iniciativa, atividade de Formação Continuada Internacional como Professor(a) da sua instituição?
- Sim
  - Não
8. Caso tenha respondido positivamente à questão anterior, marque o nome do programa do qual você participou:
- VET - *Teachers for the Future* (Finlândia)
  - SETEC-CAPES/NOVA (EUA)
  - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos – PDPI (EUA)
  - Programa de Desenvolvimento de Professores da Educação Básica no Canadá - CAPES e o *Colleges and Institutes Canada (CICan)* – Canadá
  - Outro: \_\_\_\_\_
9. Quais são os benefícios da Formação Continuada Internacional para a sua formação e para sua prática docente em sala de aula e na instituição?
10. A partir das suas vivências e experiências profissionais na sua instituição, quais são os fatores dificultadores do acesso à Formação Continuada Internacional?

### Parte III – Internacionalização Educacional

11. O que é Internacionalização Educacional?

12. Qual a importância da Internacionalização Educacional para a sua Formação Docente?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

13. Você já participou de alguma atividade de Internacionalização mediante demandas dos estudantes e dos diversos setores da sua instituição?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, comente as atividades nas quais você se envolveu.

14. Você se percebe demandado(a) pela agenda de Ações da Internacionalização por ser Professor(a) de Inglês?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, por gentileza, explique.

15. Quais estratégias você aplica ou poderia aplicar para a Internacionalizar a sua Formação Acadêmica e Profissional?

#### **Parte IV – Políticas Linguísticas Educacionais**

16. O que são Políticas Linguísticas Educacionais?

17. Quais ações de Políticas Linguísticas Educacionais você percebe na sua instituição?

18. Qual o papel da Língua Inglesa no Processo de Internacionalização Educacional?

19. Você já se beneficiou com Políticas Linguísticas implementadas na sua instituição?

- Sim
- Não
- Não sei responder

20. Você considera que as ações, práticas e decisões tomadas no planejamento e na ministração das aulas de Inglês se configuram como Políticas Linguísticas Educacionais?

- Sim
- Não
- Não sei responder

#### **Parte V – Considerações Finais**

21. O que motivou você a participar desta pesquisa?

22. Quais são as suas expectativas em relação a esta pesquisa?

23. Você se considera incluído(a) nas Ações de Formação Continuada, de Internacionalização e de Políticas Linguísticas propostas pela sua instituição? Comente.

24. Quais estratégias/ações você sugere para se Internacionalizar a Formação dos Professores de Inglês da/na sua instituição?

25. Quais temas/questões relacionados à Internacionalização e às Políticas Linguísticas você gostaria de abordar em nosso Curso Temático *On-line*?

## APÊNDICE D – PLANO DE CURSO



Universidade de Brasília

### PLANO DE CURSO



INSTITUTO FEDERAL  
Norte de Minas Gerais

<b>Curso de Formação Continuada em Internacionalização e Políticas Linguísticas</b>	
<b>Pesquisador:</b> Lauro Sérgio Machado Pereira	<b>E-mail:</b> lauro.pereira@ifnmg.edu.br
<b>Orientador:</b> Dr. Kléber Aparecido da Silva	
<b>Período de Realização:</b> julho a novembro de 2022	
<b>Datas e Horários:</b> Consultar o cronograma	<b>Local:</b> Zoom e Google Classroom
<b>Modalidade:</b> A distância com atividades síncronas e assíncronas	
<b>Carga Horária:</b> 30 horas (10 horas Síncronas + 20 horas assíncronas)	

#### 1. Ementa:

- Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica. Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais. Conceitos e práticas de Internacionalização da Educação. Pedagogia da Internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPT)

#### 1. Objetivo Geral:

- Compreender os processos e cenários de Internacionalização da Educação e de Políticas Linguísticas, focalizando suas implicações na Formação e na Atuação Pedagógica dos Professores de Inglês da Rede Federal de EPT.

#### 2. Objetivos Específicos:

- Entender as possibilidades de aplicação da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Formação Continuada de Professores de Línguas.
- Discutir a Formação Continuada Internacionalizada de Professores na Rede Federal de EPT enfatizando o caso dos professores de Língua Inglesa.
- Problematizar os sentidos, processos e práticas de Internacionalização e suas possibilidades nos diferentes eixos de atuação da Rede Federal de EPT.
- Discutir o papel agentivo do Professor de Língua Inglesa na Internacionalização da Educação, de modo a fornecer insumos para a elaboração e implementação de uma proposta didática de Internacionalização do Currículo de Língua Inglesa na Rede Federal de EPT

#### 3. Metodologia

- Fornecimento de respostas a um Questionário *On-line* inicial individual pela plataforma *Google Forms*;
- Aulas virtuais síncronas (Plataforma *Zoom*)
- Interações assíncronas em fóruns de discussão (*Google Classroom*);
- Leitura e discussão de textos teóricos com a participação/interação dos professores-



- pesquisadores e do pesquisador-acadêmico nos fóruns de discussão e nos encontros síncronos;
- Análise crítica dos documentos que orientam a Formação Continuada de Professores, a Internacionalização da Educação e as Políticas Linguísticas Educacionais com ênfase nas especificidades da Rede Federal de EPT;
  - Escrita de Diários Reflexivos ao longo dos ciclos, a fim de sistematizar as reflexões indicativas do processo de (trans)formação docente das trocas e discussões promovidas no curso;
  - Elaboração de uma proposta didática/plano de ação (plano de unidade ou plano de aula) enfocando alguma questão-problema no âmbito da relação Internacionalização-Políticas Linguísticas-Educação Linguística em Língua Inglesa.
  - Elaboração de um relatório e/ou artigo referente à Pesquisa-Ação desenvolvida pelo professor-pesquisador na sala de aula com alunos de uma turma do Ensino Médio;
  - Realização de Sessões Reflexivas Individuais *On-line* conduzida pelo pesquisador-acadêmico.

### **Observações:**

#### **1. Procedimentos práticos da Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa**

Desde o 1º encontro virtual síncrono, os professores participantes serão convidados a eleger possíveis questões, situações-problema, dilemas, lacunas, curiosidades e interesses que se manifestam na sala de aula de Inglês e que estejam relacionados aos processos e práticas de Internacionalização da Educação. Por exemplo, as questões: *Como melhorar a habilidade de expressão oral dos meus estudantes?* e *Como melhorar a produção textual escrita dos meus estudantes?*, dentre outras, podem ter como respostas ações que se relacionam ao engajamento profícuo dos discentes na Internacionalização. Na sequência, a partir da Unidade III, os professores elaborarão um planejamento de Pesquisa-Ação (em dois ciclos) a partir das situações-problema eleitas e o desenvolverão, colaborativamente, em uma turma do Ensino Médio (preferencialmente) ou Ensino Superior, visando a um processo de intervenção e transformação desse contexto. Teremos, portanto, dois processos de Pesquisa-Ação acontecendo simultaneamente, um que se dará neste Curso Temático de Formação Continuada coordenado pelo pesquisador-acadêmico (Pesquisa-Ação de 2ª ordem) e outro a ser empreendido pelo professor-pesquisador com seus alunos. Durante a intervenção, os estudantes e os professores-pesquisadores devem escrever Diários Reflexivos, os quais servirão de registros do processo de (trans)formação ocasionado pela Pesquisa-Ação e comporão os dados empíricos para a escrita do Relatório Final e/ou Artigo. Futuramente, os resultados deste trabalho poderão ser divulgados para a comunidade escolar em forma de apresentações orais e publicações em livros e periódicos.

#### **2. A escrita de Diários Reflexivos pelos professores participantes**

Ao longo de cada Ciclo da Pesquisa-Ação, os professores devem escrever Diários Reflexivos Críticos, abordando alguns aspectos e questões relevantes sobre o Processo de Formação Continuada em Internacionalização e Políticas Linguísticas, a fim de fornecer material empírico que evidencie o processo de (trans)formação desencadeado pela linguagem crítico-reflexiva. Não é necessário compor um Diário todos os dias, porém é ideal que, ao final de cada Ciclo, os professores já tenham elaborado pelo menos uma amostra desse instrumento. Dessa forma, será possível avaliar se o processo formativo está acontecendo e em quais dimensões ele está impactando.

#### 4. Avaliação

A avaliação acontecerá de forma contínua, observando o engajamento dos participantes por meio de:

1. Leitura dos textos teóricos indicados na bibliografia;
2. Participação nas discussões propostas nos fóruns de debate;
3. Exposições críticas e argumentações nas Sessões Reflexivas coletivas e individuais;
4. Escrita de Diários Reflexivos Críticos e entrega ao final de cada ciclo;
5. Elaboração e aplicação de uma Pesquisa-Ação para a Internacionalização das aulas de Língua Inglesa.

#### 5. Conteúdo e Bibliografia Básica

##### 1º CICLO FORMATIVO:

##### Conhecendo a Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa

###### Texto 1:

WALLACE, M. Why action research? *In*: WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1998. p. 4-19.

###### Texto 2:

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 103-129.

###### Texto 3:

McTAGGART, R.; CURRÓ, G. Action research for curriculum internationalization: education versus commercialization. *In*: KAPOOR, D.; JORDAN, S. **Education, participatory action research, and social change: international perspectives**. New York, NY: Palgrave, 2009. p. 89-105.

##### 2º CICLO FORMATIVO:

##### A Internacionalização da Formação Continuada de Professores de Inglês

###### Texto 1:

SARMENTO, J. N. P. **Formação Continuada dos Docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como a fazem**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/527>. Acesso em: 5 jul. 2022. (Capítulos 2 e 3 – p. 27-72).

###### Texto 2:

RAMOS, R. K.; SOUZA, M. I. M. Formação docente e imaginário social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0007>. Acesso em: 5 jul. 2022.

**Texto 3:**

CHEDIAK, S. **Experiência de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da Mobilidade Internacional**: efeitos nas concepções pedagógicas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2020. (Introdução – p. 17-25 + Capítulo 3 – p. 62-104).

**3º CICLO FORMATIVO:****Internacionalização da Educação: construtos e práticas****Texto 1:**

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: Internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente**: desafios em tempos de globalização. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 61-87.

**Texto 2:**

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do Ensino Superior como prática local: implicações para as práticas educativas. **Interletras**, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017. Disponível em: [https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed\\_antiores/n24/conteudo/artigos/12.pdf](https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_antiores/n24/conteudo/artigos/12.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

**Texto 3:**

SOUZA, C. S. S. Os Institutos Federais e a Internacionalização: concepções, reflexões e desafios. *In*: SOUZA, C. F.; MANHÃES, E. K. (org.). **Olhares em Rede**: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de Inglês na Rede Federal Tecnológica. Curitiba: Appris, 2018.

**4º CICLO FORMATIVO:****Internacionalização do Currículo: o papel agentivo do Professor de Inglês****Texto 1:**

BELLI, M.; HEEMANN, C. Internacionalização do Currículo (IoC): relação professor e atuação docente. *In*: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). **Letras para a liberdade**: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2022. p. 91-109. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/letras-liberdade>. Acesso em: 18 out. 2022.

**Texto 2:**

CÁCERES, G. H. O professor como um *policy-maker*: o contexto da produção de texto em um Projeto de Internacionalização do conhecimento para alunos de Ensino Médio de uma Escola Tecnológica. *In*: **Matraga**, v. 23, n. 38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20778>. Acesso em: 2 nov. 2021.

**Texto 3:**

SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-Ação e Formação**: convergências no estágio supervisionado de Língua Inglesa. Anápolis: Editora UEG, 2017. Disponível em: <http://www.editora.ueg.br/referencia/11010>. Acesso em: 18 out. 2022.

**6. Bibliografia de aprofundamento de autoria do pesquisador**

PEREIRA, L. S. M.; GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. Internacionalização da Educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas.

**Revista X**, v. 15, n. 1, p. 202-226, 2020. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70827/40699>. Acesso em: 5 jul. 2022

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A. Representações discursivas sobre Internacionalização por

Professores de Inglês em Formação Continuada. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 59, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID25293>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PEREIRA, L. S. M.; COSTA, S. M.; SILVA, K. A. Internacionalização e Políticas Linguísticas: as percepções de professores de línguas de um Instituto Federal. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 109-134. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/353479704\\_Internacionalizacao\\_e\\_politicas\\_linguisticas\\_a\\_s\\_percepcoes\\_de\\_professores\\_de\\_linguas\\_de\\_um\\_instituto\\_federal](https://www.researchgate.net/publication/353479704_Internacionalizacao_e_politicas_linguisticas_a_s_percepcoes_de_professores_de_linguas_de_um_instituto_federal). Acesso em: 4 nov. 2022.

## APÊNDICE E – SESSÃO REFLEXIVA INDIVIDUAL *ON-LINE*

### 1º BLOCO DE PERGUNTAS

#### Tópico 1 – Formação Continuada (de Professores)

1. O que é Formação Continuada?
2. Como (mediante estratégias) fazê-la/promovê-la?
3. Por que fazê-la/promovê-la?

#### Tópico 2 – Internacionalização da Educação

1. O que é Internacionalização da Educação?
2. Como (mediante estratégias) fazê-la/promovê-la?
3. Por que fazê-la/promovê-la?

#### Tópico 3 - Internacionalização da Formação Continuada

1. O que é Internacionalização da Formação Continuada?
2. Como (mediante estratégias) fazê-la/promovê-la?
3. Por que fazê-la/promovê-la?

#### Tópico 4 – Internacionalização do Currículo

1. O que é Internacionalização do Currículo?
2. Como (mediante estratégias) fazê-la/promovê-la?
3. Por que fazê-la/promovê-la?

### 2º BLOCO DE PERGUNTAS

#### SEÇÃO A:

**Considerando os contextos macro (a Rede Federal de EPT/instituição) e local (o *campus* onde você trabalha), como você descreveria:**

1. A Formação Continuada de Professores de Línguas
2. A Internacionalização da Educação
3. A Internacionalização da Formação Continuada
4. A Internacionalização do Currículo

**SEÇÃO B:**

1. A partir das experiências vivenciadas no Curso de Formação Continuada entre julho e novembro, o que você considera que mudou quanto às suas percepções, sentidos e crenças sobre os seguintes eixos temáticos:
  - a) Formação Continuada de Professores de Inglês.
  - b) Internacionalização da Educação.
  - c) Internacionalização da Formação Continuada
  - d) Internacionalização do Currículo

**SEÇÃO C:**

1. Imagine que você foi convidado(a) para compor uma comissão responsável por elaborar um Programa de Formação e Capacitação para Professores em Internacionalização da Educação a ser implementado na Rede Federal de EPT. Tente descrever um possível desenho do curso mediante a sugestão de: conteúdos e temas, objetivos, metodologias, atividades, avaliação, bem como outros aspectos que considere relevantes.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação continuada de professores de inglês, internacionalização e políticas linguísticas: uma pesquisa-ação colaborativo-crítica em um instituto federal

**Pesquisador:** LAURO SERGIO MACHADO PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55670522.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.281.884

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "Formação continuada de professores de inglês, internacionalização e políticas linguísticas: uma pesquisa-ação colaborativo-crítica em um instituto federal". Esta pesquisa se insere no campo da Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa Língua, Interação

Sociocultural e Letramento, vinculada ao Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem, sob a orientação de Kleber Aparecido da Silva, da

Universidade de Brasília. A geração do material empírico ocorrerá no curso temático virtual "Formação continuada de professores de inglês, em

internacionalização e políticas linguísticas", coordenado pelo proponente desta pesquisa, durante os meses de maio a setembro de 2022. Trata-se

de uma pesquisa qualitativa em que se propõe uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da Pesquisa é: "Investigar, sob lentes da Linguística Aplicada Crítica (LAC), de que maneira a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode funcionar como possibilidade estratégica de formação continuada de professores de LI em um instituto federal para atuarem criticamente em contexto de internacionalização da educação e de PLE."

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.281.884

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** "A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos participantes. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Durante os encontros virtuais síncronos, poderá haver momentos de instabilidade na internet, o que, ocasionalmente, dificultará ou inviabilizará a participação. Para os participantes tímidos, poderá haver momentos de desconforto, uma vez que haverá o acionamento de recursos de gravação de vídeo e áudio, e de chat (bate-papo) privado ou coletivo durante os encontros virtuais síncronos. Além disso, no questionário online inicial, nas sessões reflexivas virtuais síncronas e na entrevista individual semiestruturada, os participantes precisarão fornecer algumas informações pessoais e expressar seus pontos de vista a respeito dos textos lidos e de suas vivências profissionais. No entanto, o participante é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios."

**Benefícios:** "Pelo fato de esta ser uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Não haverá, também, qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Os meios eletrônicos e a rede de internet são de responsabilidade do participante. Como possíveis benefícios, os professores terão a oportunidade de compartilhar suas experiências e percepções em relação à internacionalização da educação e às PLE com a finalidade de construir e implementar colaborativamente uma proposta didática de formação continuada orientada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica e que forneça encaminhamentos sustentáveis para suas práticas locais de atuação profissional. As discussões e encaminhamentos serão pautados nas orientações da LAC, por esta tomar a linguagem como uma prática social capaz de transformar realidades visando o bem comum de uma comunidade de prática. Dessa forma, será possível a esses professores se (trans)formar em agentes críticos de internacionalização que optam por realizar um trabalho dialógico e colaborativo com a instituição educacional e com a

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.281.884

comunidade local."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Pesquisador forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1890896.pdf	08/02/2022 10:07:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_detalhado_Lauro.pdf	08/02/2022 10:06:19	LAURO SERGIO MACHADO PEREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/02/2022 10:02:36	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	04/02/2022 12:37:05	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	04/02/2022 12:33:23	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	31/01/2022 17:08:52	LAURO SERGIO MACHADO PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_revisao_etica.pdf	31/01/2022 17:06:02	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_aceite_institucional_ifnmg.pdf	31/01/2022 17:03:59	LAURO SERGIO MACHADO PEREIRA	Aceito
Outros	curriculo_lattes_lauro.pdf	31/01/2022 15:27:07	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_revisado.pdf	31/01/2022 15:20:56	LAURO SERGIO MACHADO PEREIRA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.281.884

Ausência	tcle_revisado.pdf	31/01/2022 15:20:58	LAURO SERGIO MACHADO	Aceito
----------	-------------------	------------------------	-------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 09 de Março de 2022

---

Assinado por:

**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))