

INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

INTERNATIONALIZATION AND MOBILITY: IMPLICATIONS FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LANGUAGE TEACHERS

56

Lauro Sérgio Machado Pereira

Professor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB)

lauropereiraifnmg@gmail.com

Dlúbia Santclair

Professora na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO)

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB)

dlubiasantclair@gmail.com

Kléber Aparecido da Silva

Professor na Universidade de Brasília (UnB)

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

kleberunicamp@yahoo.com.br

Resumo: O fenômeno da internacionalização, apesar de complexo, pode ser compreendido como um processo cujo objetivo é introduzir, de maneira sustentável, uma dimensão internacional, intercultural e global nos propósitos, nas funções e nos serviços oferecidos pela instituição educacional. Haja vista que a internacionalização é uma resposta à globalização e também um produto desse fenômeno que muitas vezes se manifesta de forma impositiva, é fundamental compreendê-la, por lentes críticas, como um espaço estratégico para uma educação mais inclusiva. Neste artigo, investigamos a mobilidade internacional como elemento estratégico para o processo de internacionalização da formação de professores e, em seguida, apresentamos algumas implicações para a prática pedagógica com base na perspectiva de professores de línguas de um instituto federal da região Sudeste do Brasil. A análise dos dados gerados por meio de um questionário *online* semiestruturado indicou que a mobilidade internacional é vista pelos professores participantes como uma experiência que legitima e atribui valor cultural e linguístico à prática pedagógica.

Palavras-chave: Internacionalização. Mobilidade. Formação de Professores. RFEPCT.

Abstract: Internationalization is a complex phenomenon that can be understood as a process whose objective is to introduce, in a sustainable way, an international, intercultural, and global dimension in the purposes, functions, and services offered by the educational institution. Considering that internationalization is a response to

Building the way

globalization and is also a product of this phenomenon that often manifests itself in an imposing way, it is essential to understand it through a critical lens as a strategic space for more inclusive education. In this article, we investigate international mobility as a strategic element for the process of internationalization of teacher education and then present some implications for pedagogical practice based on the perspective of language teachers from a federal institute in the Southeast region of Brazil. The analysis of the data generated through a semi-structured online questionnaire indicated that international mobility is seen by the teachers as an experience that legitimizes and attributes cultural and linguistic value to pedagogical practice.

57

Keywords: Internationalization. Mobility. Teachers' Education. FNVSTE.

Considerações iniciais

Pensar as estratégias para a Internacionalização da educação, considerando o processo de formação docente, é um desafio que assumimos ao longo das nossas atuações acadêmica e profissional, cada um do seu local de fala: o primeiro autor enquanto professor de Língua inglesa (LI) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Avançado Janaúba, a segunda autora enquanto professora de LI na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), e o terceiro autor enquanto professor na Universidade de Brasília (UnB). Ressaltamos, que as nossas experiências em mobilidade internacional nos Estados Unidos também nos motivaram a realizar pesquisas no bojo da internacionalização.

No ano de 2016, o primeiro autor participou do Programa SETEC-CAPES/NOVA, voltado para professores de LI atuantes na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o objetivo de realizar um curso de capacitação metodológica, didática e cultural na instituição *Northern Virginia Community College*, na cidade de Alexandria (Virgínia – EUA)

Já a segunda autora, participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), no verão de 2013, na *Georgia Tech University*, Atlanta, EUA. O PDPI é resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Comissão Fulbright (EUA).

Por sua vez, o terceiro autor realizou um de seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada na *Pennsylvania State University*, EUA. Além

Building the way

disso, nessa universidade, em 2019 e 2020, foi Professor Visitante no Departamento de Espanhol, Italiano e Português.

Apesar de serem poucos os editais para programas direcionados à internacionalização da formação de professores brasileiros de línguas (DUTRA, 2015), o governo federal, mediante acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, tem realizado algumas iniciativas como as supracitadas. No entanto, vale destacar que, para este artigo, o nosso objetivo é discutir a mobilidade internacional na defesa dessa prática como elemento estratégico para o processo de internacionalização da formação de professores. Especificamente, buscamos visibilizar as vozes de professores de línguas que atuam em um instituto federal da região Sudeste do Brasil, no que tange às implicações das vivências de internacionalização para suas práticas pedagógicas.

As práticas de internacionalização, estimuladas por Estados-Nações, por organismos internacionais e por instituições educacionais, têm se apresentado de maneira desafiadora para o professor (AKKARI, 2011; CAVALCANTE, 2016). Desse modo, compreendemos a importância de refletir criticamente 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, intencionalmente, perspectivas global, intercultural e internacional (DE WIT *et al.*, 2015) em sua prática, envolvendo transversalmente os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão. Rocha e Maciel (2017) consideram necessário investigar como as políticas, processos, práticas e discursos ligados à internacionalização podem afetar a universidade e as pessoas envolvidas, além de explorar os modos como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana da comunidade em estudo.

Portanto, a internacionalização da educação aponta para a necessidade de se conceber uma formação continuada de professores que passe a abarcar as implicações desse fenômeno, o que se justifica pelo fato de os professores de línguas, principalmente os de inglês, serem evidenciados na cultura institucional da internacionalização (PAZELLO, 2019). A esse respeito, a pesquisa de Moraes (2018) enfatiza a importância do papel do professor de LI na concretização de uma política linguística de internacionalização. Para tanto, deve-se incluir a mobilidade internacional como formação docente em internacionalização e, assim, desenvolver habilidades concernentes às dimensões da internacionalização *in loco*.

Building the way

Nessa direção, Souza (2018) também reverbera que, na atualidade, pensar a internacionalização implica considerar o papel que o professor de línguas tem no sentido de estimular práticas que possibilitem aos estudantes se tornarem falantes proficientes em línguas estrangeiras.

Embora insuficientes, pois não beneficiam amplamente a comunidade de professores brasileiros de línguas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem lançado e implementado alguns programas de mobilidade internacional voltados para a formação continuada de professores, no sentido de melhorar a qualidade da educação no país (CHEDIAK, 2020).

No caso da RFEPCT, Souza (2018) destaca que é necessário o investimento em programas de mobilidade e intercâmbio acadêmico-científico, com a finalidade de contribuir com a formação continuada de professores brasileiros, e desse modo, possibilitar maior atendimento às demandas de ensino, pesquisa e extensão nas unidades federais.

De acordo com Chediak (2020), a agenda da internacionalização na RFEPCT ocorre principalmente pela mobilidade internacional tanto pelo recebimento de estudantes e/ou professores e técnicos administrativos estrangeiros quanto pelo envio de estudantes e/ou técnicos administrativos brasileiros para o exterior. Para essa pesquisadora, a mobilidade de envio é 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. Chediak (2020) elucida que é possível observar nos discursos dos participantes de sua pesquisa, professores brasileiros, a aceitabilidade da condição subalterna em que se colocam na posição de aprendizes, consumistas e reprodutores da cultura estrangeira no cenário brasileiro.

Os enfoques dados à formação continuada de professores brasileiros de línguas sinalizam a necessidade de se propor alternativas de formação que abarquem não apenas os aspectos linguístico-didático-pedagógicos da profissão, mas que também dialoguem com questões e demandas advindas das práticas sócio-histórico-culturais dos países de origem e de destino dos professores. Entendendo a linguagem como uma prática social necessária para a internacionalização, e salientando a dimensão política do professor de línguas (SHOHAMY, 2006), consideramos essencial investir na formação continuada desses profissionais. Isso porque, quando se percebe o aumento das desigualdades sociais no Brasil, os professores de línguas

Building the way

se assumem como atores determinados de políticas linguísticas na microesfera escolar (CÁCERES, 2016; MENKEN; GARCÍA, 2010) e em contextos de internacionalização, no intuito de promoverem movimentos significativos de mudança e de justiça social (ZEICHNER, 2008).

Para este artigo, revisitamos as respostas de professores de línguas a um questionário semiestruturado, aplicado no ano de 2019, pelo primeiro autor, em uma das etapas do projeto de pesquisa intitulado “Letramento de internacionalização: mobilidade docente e formação crítica de professores de línguas adicionais”, sob sua coordenação e registrado na Pró-reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPI) do IFNMG, sob o número 904/2019.

O questionário é composto por 25 questões distribuídas em duas partes: uma enfocando informações quanto ao perfil pessoal e profissional dos agentes e outra relacionada às experiências, perspectivas e concepções sobre a internacionalização e suas interseções com a formação de professores. Neste artigo, consideramos apenas duas perguntas: (13) Você já participou de alguma capacitação ou programa de mobilidade acadêmica/profissional internacional?, e (20) Como você descreve a importância da vivência internacional na sua prática pedagógica?.

Após o levantamento do número de professores de línguas no IFNMG, o *link* do questionário acompanhado por um termo de consentimento de participação voluntária na pesquisa foi enviado por *e-mail* e por *WhatsApp*, a um grupo de 64 possíveis respondentes. Obtivemos respostas de 27 docentes, os quais ensinam: inglês (44,4%), português e espanhol (22,2%), somente português (22,2%) ou somente espanhol (11,1%).

Em se tratando da análise, seguimos as premissas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Chizzotti, 2010), com o objetivo de identificar significantes lexicais que explicitem as perspectivas desses professores. Valemos de técnicas sistemáticas que consistem na apreensão da mensagem e na decomposição das respostas ao questionário em fragmentos (palavras-chave, termos específicos ou frases significativas) mais simples que possam revelar as vozes dos agentes.

Desse modo, apresentamos uma reflexão sobre a mobilidade internacional e sua importância para a internacionalização da formação de professores de línguas. Além disso, discutimos as implicações desse processo para a prática pedagógica desses profissionais.

Mobilidade internacional como elemento estratégico para o processo de internacionalização da formação de professores de línguas

61

A mobilidade internacional se configura como um dos eixos que mais cresce na internacionalização, porém, não é uma prática nova. Trata-se de um fenômeno repaginado que existe desde a Idade Média, e que nos últimos anos passou a se apresentar como uma dimensão formativa necessária para a vida dos cidadãos, “cujo perfil deve pressupor o domínio de habilidades linguísticas e interculturais, bem como o domínio das competências globais” (STALLIVIERI, 2017, p. 91). Ressalta-se, nesse sentido, o papel que a criação das universidades teve no que se refere à preparação dos jovens para o estabelecimento de relações interculturais que implicassem na ampliação de conhecimentos e de vivências entre os povos.

Stallivieri (2017) desenha o percurso histórico da mobilidade internacional evidenciando diferentes enfoques dessa prática, quais sejam, aprofundamento de estudos, importação de professores especialistas, desenvolvimento de regiões, aprendizado de convivência pacífica e colaborativa entre povos e nações, fomento à colaboração internacional entre pesquisadores, promoção do aprendizado de idiomas, intercâmbio cultural, cooperação multilateral, e garantia de qualidade institucional. A partir disso, Stallivieri (2017, p. 99) elucida que a mobilidade internacional “esteve sempre presente, seja como um projeto institucional, ou ainda como uma forte posição dos governos”. Atualmente, diante da necessidade de se estimular uma comunicação mais eficiente e respeitosa entre as nações e como resultado promover uma cultura de paz mundial, discutir questões concernentes à mobilidade internacional, ao estudo de diferentes línguas, e à compreensão dos valores, hábitos e crenças de outros povos é fundamental (STALLIVIERI, 2017).

Na prática, a mobilidade internacional significa uma vivência profissional e/ou acadêmica cuja finalidade é possibilitar a realização de estudos e capacitações em instituições no exterior, em nível de graduação ou de pós-graduação. Os indivíduos que perseguem uma experiência de mobilidade internacional são motivados por diversas razões que vão desde a busca por conhecimento especializado ao prazer de uma vivência internacional. Dentre as categorias de mobilidade internacional, as mais comuns são: semestre no exterior, duplo diploma,

Building the way

programas conjuntos, programas de verão, programas de curta duração, programas de línguas estrangeiras, atividades isoladas, estágios acadêmicos e trabalhos voluntários. Essas modalidades têm agrupado estudantes, pesquisadores, gestores e professores que consideram a experiência internacional essencial para o desenvolvimento de saberes globais que lhes permitam atuar em um cenário educacional cada vez mais desafiador (STALLIVIERI, 2017).

62

No que se refere às conceituações de mobilidade acadêmica internacional, ainda com base em Stallivieri (2017), essas sofreram algumas alterações e adaptações, principalmente na década de 1990. A intelectual chama a atenção para a definição encontrada em Unesco (1998), que apresenta os conceitos de mobilidade vertical e de mobilidade horizontal. No primeiro, estudantes de países em desenvolvimento se deslocam para países ricos a fim de acessarem programas de formação educacional com uma qualidade mais elevada. Esse tipo de mobilidade representa a principal opção dos estudantes, pois estes acreditam que com isso, ao retornarem para seus países de origem, conseguirão melhores colocações no mercado de trabalho. Por outro lado, no segundo tem-se uma experiência de mobilidade em países que estão em nível de igualdade na escala do desenvolvimento.

Importante frisar que, 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 etc” (CHEDIAK, 2020, p. 70).

A fim de problematizarmos a questão da mobilidade internacional enquanto uma estratégia que precisa ser reforçada pela política institucional de internacionalização, consideramos essencial refletir criticamente e pensar alternativas que reduzam as assimetrias possivelmente existentes entre a internacionalização da educação de estudantes e da formação de professores. Ir ao centro do equilíbrio entre a internacionalização da mobilidade docente e discente é importante porque:

a mobilidade internacional de estudantes e professores se constitui como um dos pilares dos processos de internacionalização de instituições de ensino superior que buscam estabelecer colaborações mútuas, evidenciando o interesse de instituições acadêmicas de qualidade e excelência que seus corpos docentes e discentes se internacionalizem (PEREIRA JÚNIOR, 2017, p. 38).

Building the way

Assim, entendemos que para se alcançar resultados mais robustos e que impactem no desenvolvimento social da comunidade local onde a instituição educacional está inserida, é fundamental que se invista na mobilidade internacional enquanto elemento estratégico de internacionalização da educação. Se implementada a fim de beneficiar os diferentes atores institucionais (discentes, docentes, técnicos administrativos, gestores, dentre outros), a internacionalização pode deixar de ser uma demanda imposta e obrigatória, para se tornar de fato um *soft power* (poder brando) que estimula a cooperação e a convivência pacífica entre os povos e nações. Internacionalizar tanto a formação de professores quanto a educação dos estudantes possibilita garantir que uma dimensão internacional envolva não apenas as demandas que adentram a instituição por intermédio de editais de mobilidade internacional, os quais exigem principalmente a LI para essa finalidade, mas que também passem a fazer parte do dia a dia do ensino, da sala de aula e das escolhas didático-pedagógicas dos professores.

Dessa forma, a mobilidade internacional para a 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.

A mobilidade internacional precisa contemplar teorias e concepções variadas para a composição de um currículo que atenda as demandas de formação do professor global. Nesse perfil, o professor é globalcêntrico, ou seja, assume uma postura de agente interessado em cultura, orientado para o futuro, facilitador e interessado no desenvolvimento integral do indivíduo. Destarte, o professor global desenvolve habilidades relacionadas à capacidade de aplicar diferentes métodos de ensino-aprendizagem na sala de aula, compreender o aprendizado como um processo permanente, coerente com sua prática pedagógica-discurso e vida profissional-pessoal (CHEDIAK, 2020).

Pautada nos postulados de Giroux (2005), para quem a formação do cidadão global deve ser considerada a partir de uma visão crítica, Chediak (2020, p. 84) entende “que a formação de professores deve considerar as mudanças globais e prever o desenvolvimento de características/competências importantes nos currículos

Building the way

de formação”. Essas características envolvem cultura multifacetada, transgressão de fronteiras, tolerância, responsabilidade ética, diferença e alteridade, cultivo de lealdades para além do Estado-Nação. Segundo Chediak (2020, p. 85):

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 de professores em programas de mobilidade internacional é uma estratégia de internacionalização que tem o potencial de impactar a comunidade local onde o professor trabalha, sempre em diálogo com a comunidade global. Isso ocorre de forma que a introdução de perspectivas globais na formação de professores, o que deve ser fomentado pela instituição educacional, impacta não apenas os docentes, mas também, por extensão, os estudantes e a comunidade que são beneficiadas com a atuação desses profissionais (MIKULEC, 2014).

Mikulec (2014) argumenta criticamente que, o professor global não apenas se conscientiza sobre as questões que envolvem a sociedade global, mas desenvolve um olhar sensível sobre como essas questões afetam a comunidade onde ensina e dessa forma permite que suas escolhas didático-pedagógicas sejam maleáveis às necessidades de seu público. Ainda para essa pesquisadora, os professores precisam ter clara qual é a sua posição diante das questões globais, uma vez que estas têm um caráter ideológico, além de poderem refletir nas escolas e nos estudantes.

Em se tratando dos efeitos que a mobilidade internacional, enquanto elemento estratégico de formação continuada de professores, tem sobre sua vida pessoal e profissional, Chediak (2020, p. 88), com base em He, Lundgren e Pynes (2017), discute cinco elementos importantes decorrentes dessa prática. São eles “a imersão cultural, as oportunidades de ensino, a aprendizagem da língua (estrangeira), a reflexão e a colaboração”. Para Chediak (2020, p. 88), as experiências culturais influenciam “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) reflete, a partir dos trabalhos de He, Lundgren e Pynes (2017) e de Cushner (2007), que além de influenciar crenças e práticas pedagógicas,

Building the way

a experiência em mobilidade internacional reafirma crenças, renova pensamentos e provoca implicações para as práticas docentes. A autora explica que mediante uma formação intercultural proporcionada pela mobilidade internacional, os professores constroem colaborativamente experiências cujos efeitos se estendem às práticas pedagógicas e à vida dos alunos. Dito isto, corroboramos Chediak (2020, p. 90), ao reforçar 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”.

Neste artigo, os dados analisados contemplam as vozes de professores de línguas que participaram de experiências de mobilidade internacional, bem como as daqueles que não participaram. A não exclusão de professores sem experiências de mobilidade internacional foi pertinente porque possibilitou reunir, holisticamente, as perspectivas de todo o grupo de professores de línguas da instituição pesquisada. Dessa forma, as reflexões e ponderações decorrentes da análise podem contribuir para orientar a elaboração de políticas de formação internacionalizada de professores de línguas atuantes na RFEPCT, mas também em outros contextos institucionais.

Implicações da mobilidade internacional para a prática pedagógica de professores de línguas

A mobilidade internacional para a formação continuada de professores de línguas viabiliza implicações para a prática pedagógica dos agentes envolvidos nesse processo. Entre elas estão o desenvolvimento linguístico, cultural e didático para atuação em aulas de línguas.

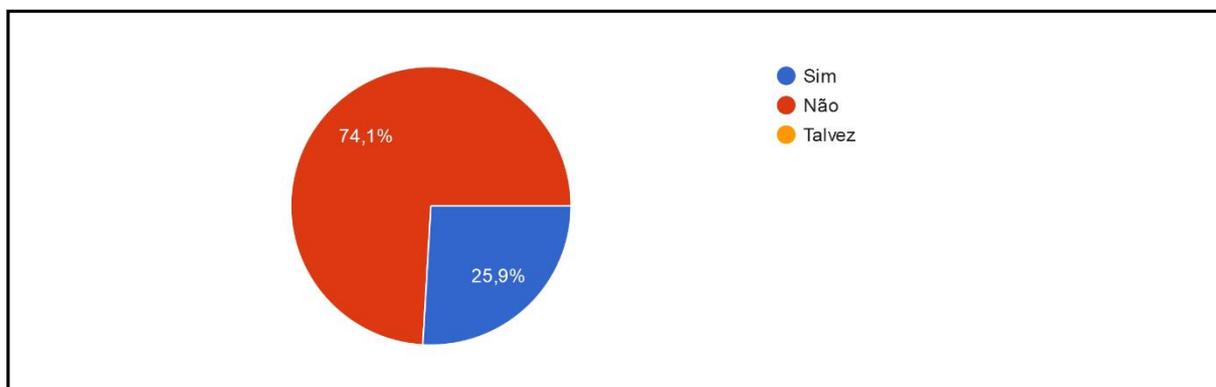
Partimos das respostas de professores de línguas do IFNMG, agentes desta pesquisa, para analisarmos duas categorias:(a) mobilidade internacional acadêmica e/ou profissional, e (b) implicações da(s) vivência(s) internacional(is) para a prática pedagógica.

a) Mobilidade Internacional Acadêmica e/ou Profissional - Ao compreendermos a mobilidade internacional como um elemento estratégico para a internacionalização da formação docente, torna-se fundamental saber se os agentes da pesquisa têm experienciado essa mobilidade. Portanto, o gráfico, a seguir, explicita a porcentagem de professores de línguas do IFNMG que já haviam participado desse

Building the way

processo de internacionalização, até o momento da geração de dados para esta pesquisa.

Gráfico 1: Participação dos professores de línguas em mobilidade acadêmica/profissional internacional



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisarmos o Gráfico 1, identificamos que a maioria (74,1 %) dos professores respondentes afirmaram que não tinham participado de alguma experiência de mobilidade internacional. Já o restante deles (25,9 %) tinha passado por experiências internacionais de capacitação em modalidades variadas, tais como: curso de aperfeiçoamento profissional, curso de curta duração na língua estrangeira (LE) que ensina, curso preparatório para exames de proficiência, curso de pós-graduação *stricto sensu*, participação em eventos e grupos de pesquisa.

Esses dados revelam que poucos docentes da instituição pesquisada têm experienciado o processo de mobilidade internacional para a formação continuada. Essa evidência sugere algumas reflexões acerca das possíveis causas do baixo índice de participação dos professores de línguas nessas ações. Dentre elas, podemos citar: o baixo investimento financeiro e a motivação.

Quanto ao pouco investimento/financiamento ou descontinuação de programas voltados para a internacionalização da formação continuada de professores línguas, um levantamento feito pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em relação às ações de internacionalização institucional, mostra que 34% das instituições que compõem a RFEPCT não destinam recursos provenientes da matriz orçamentária para a promoção dessas ações (BRASIL, 2017, p. 22). Em Brasil (2017) nota-se que a instituição pesquisada faz parte dessa porcentagem que não prevê internamente verbas para a mobilidade internacional.

Building the way

Em relação à motivação, Oliveira e Freitas (2016) apresentam três dimensões, a saber: pessoal, acadêmica e profissional, as quais comprometem a tomada de decisão pelos professores em participar de ações de mobilidade acadêmica internacional. Essas pesquisadoras concluíram que o grupo de professores investigados teve as motivações acadêmicas e profissionais conectadas, superando a motivação pessoal. Isso porque a experiência em mobilidade internacional significaria para eles a obtenção de ganhos relativos à aquisição de elevado padrão técnico e à formação de redes de pesquisadores.

Ao estabelecermos uma relação entre o exposto por Oliveira e Freitas (2016) e o baixo índice de participação dos professores de línguas em mobilidade internacional, conforme apresentado nos dados gerados, é possível depreender que esses profissionais estão com a motivação comprometida, haja vista que para além da oferta de ações é fundamental que a instituição lhes oportunize condições adequadas para o investimento nessas atividades. Essas condições vão desde o aumento no número de vagas nos editais destinados à mobilidade internacional, à capacitação linguística para realização de testes de proficiência linguística reconhecidos pelas instituições estrangeiras educacionais de destino.

b) Implicações da(s) vivência(s) internacional(is) para a prática pedagógica

– Na busca por visibilizar as vozes dos professores de línguas da instituição pesquisada, reconhecendo seu papel de agentes no processo de internacionalização, apresentamos, no Quadro 1, suas respostas sobre os desdobramentos e expectativas de uma vivência internacional.

Quadro 1: Implicações prático-pedagógicas da mobilidade internacional

1. Necessária para a aquisição da competência linguística.
2. É importante para praticar fluência, ampliar vocabulário e motivar o preparo das aulas.
3. Porque o ensino é mais completo quando o professor passa pela experiência daquilo que ensina. Se ensina uma língua estrangeira, é necessário ter vivido a língua, a cultura e a sociedade.
4. A experiência internacional contribuiu muito para minha formação profissional, pois me deu mais segurança e propriedade para o ensino do idioma. Além disso, a viagem me possibilitou enxergar melhor a questão cultural e desenvolver oportunidades para agregar isso nas atividades de Ensino.
5. Foi muito importante para mim enquanto professora de língua estrangeira, visto que eu pude aperfeiçoar nas 4 habilidades de língua inglesa, aprendi novas

Building the way

metodologias e eu vivenciei um pouco da rotina de um nativo, em relação aos hábitos alimentares, horários, clima, meios de locomoção, fazer compras, conhecer as formas de lazer. Também conheci muitos pontos turísticos e um pouco da história da Inglaterra.
6. A participação no programa possibilitou compartilhar experiências com os professores da Rede Federal do ensino de inglês como segunda língua, trabalho com atividades e metodologias ativas, com uso de novas metodologias, estabelecimento de parcerias com professores da rede federal e norte-americanos.
7. Primordial e necessária para adquirir fluência e conhecer a cultura referente a língua trabalhada.
8. Foi um divisor de águas na minha atuação como docente, mas também como indivíduo. O contato com outra cultura promove uma maior conscientização sobre identidade, o outro, viver experiências ao invés de só ouvir falar traz maior riqueza e veracidade para as aulas de língua.
9. O contato real com a língua com intuito de aperfeiçoamento oportuniza experiência com a cultura e realidade de um povo. Isso faz com o profissional possa intensificar sua prática pedagógica.
10. Certamente ela ajudaria na fluência da língua e também na vivência cultural.
11. Acredito que a vivência internacional contribui muito para a prática pedagógica, uma vez que temos a oportunidade de expandir os conhecimentos culturais e lexicais.
12. A vivência é importante para unir a teoria à prática. Além de possibilitar adquirir mais conhecimentos e trocas entre os profissionais de línguas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados apresentados indicam que as experiências de formação continuada, a partir da mobilidade internacional pelos professores, podem impactar sua atuação profissional e pessoal e também a de seus estudantes.

Ao separar as palavras-chave relacionadas às implicações da vivência internacional, podemos destacar: “aquisição”, “competência linguística”, “contato real”, “experiência”, “propriedade”, “novas metodologias”, “nativo”, “metodologias ativas”, “conscientização”, “identidade do outro”, “riqueza” e “veracidade”. Dessa forma, observamos que na perspectiva dos professores respondentes, a internacionalização pode contribuir para legitimar crenças hegemônicas que povoam a cultura de ensinar e aprender línguas no Brasil, as quais se relacionam com o fato de que só se aprende a falar o “verdadeiro” inglês pisando em terras estrangeiras e interagindo com falantes nativos.

É fato que os professores também têm a oportunidade de se aperfeiçoar na LE, ainda que isso não esteja na centralidade do programa de curso. Pelo fato de o programa ser ministrado em LE, o professor tem a oportunidade de praticá-la.

Building the way

Ademais, notamos que o contexto internacional de formação continuada é visto como o lugar onde é possível aprender outras metodologias ativas que podem ressignificar a educação linguística no Brasil.

O ponto relevante é a colaboração entre os docentes que acaba sendo estimulada durante e depois da experiência na mobilidade internacional, seja entre os professores e a instituição receptora ou entre os próprios professores beneficiados com a mobilidade internacional (CHEDIAK, 2020).

No que tange às expectativas quanto à mobilidade internacional, os termos e as frases selecionadas explicitam que os(as) professores(as) respondentes esperariam: “aprofundar o conhecimento linguístico”, “ter mais aulas práticas”, “prática da fluência”, “conhecer falantes nativos”, “vivenciar uma cultura diferente”, “desenvolver habilidades de *speaking, listening, writing e reading*”, “conversar com pessoas nativas”, “observar metodologias e didáticas”, “ter experiência em atividades acadêmicas e culturais”, “aprender sobre questões culturais”, “melhorar minha fluência” e “desconstruir estereótipos”.

Podemos observar que ao dizerem que a experiência internacional possibilitaria o contato com a figura do falante nativo, observa-se um viés hegemônico na relação que os respondentes estabelecem com a língua que ensinam e com a mobilidade internacional. Isso porque para os participantes, a fala é a habilidade na qual a língua é legitimada enquanto espaço de poder que se materializa principalmente em interações sociais internacionais.

Considerações finais

A internacionalização da formação de professores brasileiros de línguas por intermédio da mobilidade acadêmica/profissional internacional ainda é incipiente, de modo que tem sido realizada principalmente a partir de investimentos advindos de recursos dos próprios docentes, seguidos de investimentos do governo federal brasileiro e de instituições privadas. Considerando as respostas concernentes às implicações da vivência internacional para a prática pedagógica, percebe-se que os professores de línguas podem ser orientados a pensar outras possibilidades de se relacionar com a LE que ensinam, pois dessa forma será possível propor uma educação linguística mais inclusiva e solidária, que abre espaço para diferentes

Building the way

línguas e linguagens. Os dados analisados sugerem que é fundamental investir na internacionalização da formação de professores de línguas na RFEPC, no intuito de contribuir com uma educação linguística que estabeleça conexões de sentido entre as dimensões local e global e que conseqüentemente promova um espírito de convivência pacífica entre os povos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, Martins Fontes, 1977.

BRASIL. *Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e resultados do GT de Políticas de Internacionalização*. Brasília, SETEC/MEC, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-aco-es-de-internacionalizacao/file> Acesso em: 15 nov. 2021.

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: 02 nov. 2021.

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*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, 2016.

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.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CUSHNER, K. The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *Teacher Education Quarterly*, p. 27-39, Winter. 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2021.

de WIT, H. et al. (Eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015. Disponível em:

Building the way

[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.

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.

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*, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.962> . Acesso em: 14 nov. 2021.

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*. n. 66, p. 147-157, 2017. Disponível em: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/K_Lundgren_Impact_2017.pdf . Acesso em: 14 nov. 2021.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Eds.). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, NY: Routledge, 2010.

MIKULEC, E. A. Internationalization and teacher education: What dispositions do teachers need for global engagement? *Education in a Changing Society*, 1, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314833564_INTERNATIONALIZATION_AND_TEACHER_EDUCATION_WHAT_DISPOSITIONS_DO_TEACHERS_NEED_FOR_GLOBAL_ENGAGEMENT . Acesso em: 14 nov. 2021.

MORAES, E. M. A. *Deixa-me ir e vir, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília, 2018.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Motivações para a mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educação em Revista*, v.32, n.03, p. 217-246, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237> . Acesso em: 15 dez. 2021.

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.

PEREIRA JÚNIOR, J. A. *Letramentos transculturais: internacionalização, mobilidade discente e formação de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

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.

Building the way

Disponível em

http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf .

Acesso em: 17 nov. 2019.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006. p. 45-58.

SOUZA, C. F. de; MANHÃES, E. K. (Orgs.). *Olhares em rede: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de inglês na rede federal tecnológica*. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

STALLIVIERI, L. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 1 ed., 2017.

UNESCO. *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century, Vision and Action*, Paris, 1998. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/1998_higher_education_in_the_twenty-first_century_vision_and_action_fr.pdf . Acesso em: 15 dez. 2021.

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.