

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

FLÁVIA MENEGUEL FOGAÇA

**O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DA  
ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS:  
UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Maringá

2022

FLÁVIA MENEGUEL FOGAÇA

**O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DA  
ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS:  
UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Orientador: Luciana Cabrini Simões Calvo

Maringá

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F655p

Fogaça, Flávia Meneguel

O programa idiomas sem fronteiras sob a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas : um olhar para a formação de professores / Flávia Meneguel Fogaça. -- Maringá, PR, 2022.

116 f.figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Idiomas sem fronteiras. 2. Formação docente. 3. Língua inglesa. 4. Política educacional. 5. Formação de professores. I. Calvo, Luciana Cabrini Simões, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 371.12

FLÁVIA MENEGUEL FOGAÇA

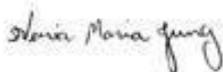
**O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS SOB A PERSPECTIVA DA  
ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS:  
UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **23 de fevereiro de 2022.**

BANCA EXAMINADORA

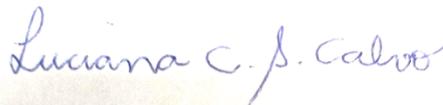
2022



Profª Drª Neiva Maria Jung  
**Membro Titular - UEM/PLE**



Profª Drª Taisa Pinetti Passoni  
**Membro Externo (UTFPR – Pato Branco/PR)**



Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo  
**Presidente – Orientadora**

À minha família, minha fortaleza.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por nunca ter me abandonado, por ter me confortado nos momentos de solidão e por ter me mostrado o quanto sou forte e capaz de realizar os meus sonhos. Só eu e Ele sabemos tudo que enfrentei.

Agradeço à minha orientadora, Luciana Cabrini Simões Calvo, por ter percorrido essa trajetória ao meu lado, compartilhando ensinamentos que vão além da pesquisa; por ter me acolhido no momento que mais precisei; pelos conselhos que levarei para a vida; e por ser essa excelente profissional que sempre irei admirar e na qual irei me espelhar.

Agradeço à minha família, ao meu pai Mário, à minha mãe Sônia e à minha irmã Fernanda, por sempre me apoiarem e mostrarem que, mesmo longe fisicamente, estão do meu lado. Obrigada por me fazer acreditar que sou capaz e por não me deixar desistir dos meus sonhos! Obrigada pelo apoio financeiro, o qual não posso negar que também foi importante. Vocês são fundamentais na minha vida e essa conquista eu devo a vocês!

Agradeço aos meus amigos, por terem me acolhido nos momentos de choro, por terem me lembrado o quanto sou especial em suas vidas e o quanto me admiram. Obrigada por sempre comemorarem até mesmo as pequenas vitórias. Vocês são preciosos, e como dizem: “quem tem amigos tem tudo!”

Aos meus colegas e professores do programa de pós-graduação da UEM, por terem me ensinado tanto, em um curto período de tempo. Jamais esquecerei o quanto me ajudaram! As nossas trocas foram extremamente significativas e essenciais para formar a profissional que sou atualmente.

Às professoras Neiva Maria Jung e Taisa Pinetti Passoni, por lançarem um olhar cuidadoso para a minha pesquisa e contribuírem com ponderações relevantes para o trabalho.

Ao Rafael, à Naiara e à Daiane, por terem me ajudado a persistir, trazendo o apoio e reflexões fundamentais para lidar com a depressão e enfrentar esse momento sombrio. O profissionalismo que vocês possuem é admirável, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

E por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer aos participantes desta pesquisa, porque sem eles seria impossível realizá-la.

FOGAÇA, Flávia Meneguel. **O Programa Idiomas sem Fronteiras sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas: um olhar para a formação de professores.** 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Maringá, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a formação de professores de inglês no contexto do Idiomas sem Fronteiras (IsF). De maneira específica, ela examina os documentos divulgados pela CAPES que influenciaram a elaboração da política do programa IsF com o intuito de constatar como ocorreu esse processo de implementação (contexto de influência); analisa os editais e as portarias lançados a fim de identificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos (contexto de produção de textos); mapeia estudos voltados para a formação de professores no IsF, com o intuito de verificar como esta política é representada nos resultados das pesquisas (contexto de prática); e investiga a visão de professores e coordenadores a respeito da formação de professores no contexto do IsF (contexto da prática). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de base epistemológica interpretativista, e identifica-se como um estudo de caso (CRESSWELL, 2007) e um estudo documental (LÜDKE; ANDRE, 2013). O *corpus* da pesquisa é constituído por meio de: I) análise documental; II) entrevista; e III) questionários. O âmbito de investigação é um Nucli do programa IsF em uma universidade estadual pública no norte-paranaense e os participantes são os professores coordenadores, bem como os alunos- professores de língua inglesa que atuaram no cenário investigado. Os resultados apontam que, condizente ao contexto de influência, o curso de Letras, a língua inglesa e a proficiência linguística podem ser colocados em destaque, servindo como influências e tendências para a elaboração da PL que constitui o IsF. No que tange ao contexto de produção de texto, ao verificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos, identifica-se que foi mantido nos três documentos: a) o destaque para a língua inglesa; b) foco na capacitação linguística; e c) o foco em atividades de internacionalização. No que diz respeito ao que foi ampliado, houve alterações nos seguintes itens: a) as línguas estrangeiras; b) o público envolvido ; c) os contextos para desenvolvimento dos Nuclis; e d) os objetivos. E por fim, pertinente ao contexto de prática, o mapeamento de estudos mostra que a formação docente leva os profissionais a refletirem sobre suas próprias práticas, de forma colaborativa, relacionando teoria e prática; considera a aprendizagem como contingente e contextual; é vista sob a perspectiva do engajamento e da participação em comunidades de prática; e traz perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras (LE). No que tange à visão de professores e coordenadores a respeito da formação de professores no contexto do IsF, observa-se que as experiências foram diversificadas e, apesar dos desafios enfrentados, o novo contexto de atuação no âmbito acadêmico se caracterizou como palco para a formação docente.

**Palavras-chave:** Idiomas sem Fronteiras; Formação de Professores; Língua Inglesa; Abordagem do Ciclo de Políticas.

FOGAÇA, Flavia Meneguel. **The Languages without Borders Program from the perspective of the Policy Cycle Approach: a glance at teacher training.** 2022. Dissertation (Master's in Linguistic Studies) - State University of Maringá, 2022.

### ABSTRACT

This research had the main goal to analyze, through the Policy Cycle Approach (PCA), the English teacher training in the context of Languages without Borders (LwB). Specifically, it examines the documents released by CAPES that influenced the elaboration of the policy of the LwB program in order to verify how this implementation process took place (influence context); analyzes the public notices and ordinances issued to identify how teacher training is presented in these documents (text production context); maps studies aimed at teacher training at LwB, to verify how this policy is represented in research results (practice context); and investigates the view of teachers and coordinators regarding teacher education in the context of LwB (context of practice). This is qualitative research, with an interpretative epistemological basis and is identified as a case study (CRESSWELL, 2007) and a documentary study (LÜDKE; ANDRE, 2013). To the extent of achieving the objectives of this study, the research corpus consists of: I) document analysis; II) interview; and III) questionnaires. The investigation context is a NucLi of the LwB program at a public state university in the north of Paraná and the participants are the coordinating professors, as well as the English language pre-service teachers who worked in the explored scenario. The results indicate that, in accordance with the context of influence, the Language Course, the English language and linguistic proficiency can be highlighted as influences and trends for the elaboration of the LP that constitutes the LwB. Regarding the context of text production, when verifying how teacher training is presented in these documents, it is identified that it was maintained in the three papers: a) the emphasis on the English language; b) focus on language training; and c) the focus on internationalization activities. With regard to what was expanded, there were changes in the following items: a) foreign languages; b) the public involved; c) the contexts for the development of NucLis; and d) the objectives. And finally, pertinent to the context of practice, the mapping studies shows that teacher education leads professionals to reflect on their own practices, in a collaborative way, relating theory and practice; considers learning as contingent and contextual; it is seen from the perspective of engagement and participation in a community of practice; and brings critical perspectives for teaching foreign languages. Regarding teachers and coordinators perspectives taking into account teacher training in the context of the LwB, it is observed that the experiences were diversified and, despite the challenges faced, the new context of performance in the academic sphere is characterized as a stage for teacher training.

**Keywords:** Languages without Borders; Teacher training; English language; Policy Cycle Approach.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Perfil dos alunos-professores do NuLi investigado.	57
<b>Quadro 2:</b> Representação sobre a constituição do GT.	59
<b>Quadro 3:</b> Aspectos mantidos e aspectos ampliados nas portarias de instituição do IsF.	66
<b>Quadro 4:</b> Referência dos trabalhos analisados e numerações correspondentes.	69
<b>Quadro 5:</b> Pesquisas com foco no modelo reflexivo ou reflexivo- crítico.	71
<b>Quadro 6:</b> Pesquisa com panorama teórico sobre os modelos de formação.	74
<b>Quadro 7:</b> Experiências docentes identificadas no contexto do NuLi investigado.	78
<b>Quadro 8:</b> O impacto das experiências docentes no IsF.	81
<b>Quadro 9:</b> Os desafios identificados no programa e a (não) superação dos mesmos.	83
<b>Quadro 10:</b> Formação docente no IsF.	88
<b>Quadro 11:</b> Atuação no IsF, um programa voltado para a internacionalização acadêmica.	90
<b>Quadro 12:</b> Contribuições identificadas tanto pela coordenadora geral, quanto pedagógica.	100

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1:** Representação das fases do programa IsF. 36
- Figura 2:** Representação do ciclo formado pelos objetivos do GT. 59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPUI	Congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês
ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores de Universidade Estaduais e Municipais
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
Andifes Superior	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CA	Centro Aplicador
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CLAFPL	Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Comunidade de Prática
CsF	Ciências sem Fronteiras
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
ILI	Ideologias de Língua Inglesa
IMI	Inglês como Meio de Instrução
IsF	Inglês (Idiomas) sem Fronteiras
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online MEO
NucLi	Núcleos de Línguas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PFI	Paraná Fala Inglês/Idiomas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Política Linguística
PROINTE	Programa de Integração Estudantil
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOEFL-ITP Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: INTERNACIONALIZAÇÃO E O IsF COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA</b>	<b>21</b>
1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO	21
1.1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA	25
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E/ OU LINGUÍSTICAS	27
1.2.1 O IsF COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA	32
<b>CAPÍTULO 2: A ANÁLISE DE POLÍTICAS: O VIÉS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS – ACP</b>	<b>40</b>
2.1 A ACP E O IsF	41
<b>CAPÍTULO 3: MODALIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA</b>	<b>52</b>
4.1 NATUREZA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA	52
4.2 ÉTICA	53
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA	54
4.4 CORPUS DA PESQUISA	54
4.5 PARTICIPANTES	55
4.5.1 COORDENADORAS	55
4.5.2 ALUNOS-PROFESSORES	56
Quadro 1: Perfil dos aluno-professores do NuLi investigado.	57
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>58</b>
5.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	58
5.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	63
5.2.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	64
5.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA	67
5.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA: MAPEAMENTO DE ESTUDOS	67
5.3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE – O CONTEXTO DE PRÁTICA EM UM NUCLI DE UMA UNIVERSIDADE PARANAENSE: ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS	76
5.3.3 O CONTEXTO DE PRÁTICA SOB A VISÃO DAS COORDENADORAS GERAL E PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE ENTREVISTAS	91
5.3.3.1 COORDENADORA GERAL	92
5.3.3.2 COORDENADORA PEDAGÓGICA	96
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>113</b>
APÊNDICE A - Perguntas para a entrevista com coordenadoras IsF	113
APÊNDICE B - Perguntas do questionário para alunos-professores e professores IsF	113
<b>ANEXOS</b>	<b>115</b>

Anexo 1 - Recorte dos objetivos das Portarias Nº 1.466 - 2012 que instituiu o Programa IsF.	115
Anexo 2 - Recorte dos objetivos das Portarias Portaria nº 973 - 2014 que instituiu o Programa IsF.	115
Anexo 3 - Recorte dos objetivos das Portarias Portaria Nº 30 - 2016 que instituiu o Programa IsF.	116

## INTRODUÇÃO

O avanço das novas tecnologias e o seu desenvolvimento acelerado no mundo têm exigido uma busca cada vez maior de conhecimento pelo sujeito neoliberal. Ao considerar o contexto globalizado atual, o processo da internacionalização tem se tornado destaque em pesquisas, ações e políticas, além de ser considerado como um dos princípios norteadores da educação superior (BAUMVOL; SARMENTO,2016). Conforme definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2009, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior<sup>1</sup>, a internacionalização se estabelece com o intuito de promover desenvolvimentos no meio acadêmico, de forma que são elencados oito pontos fundamentais a serem considerados.

Segundo o documento da referida Organização, dentre os principais objetivos da internacionalização do ensino superior estão: (1) proporcionar a cooperação internacional na educação superior; (2) ter responsabilidade social no desenvolvimento de conhecimento; (3) criar redes entre as universidades internacionais, a fim de auxiliarem no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz; (4) encorajar a mobilidade acadêmica; (5) promover a criação de conhecimento tanto global, quanto regional; (6) proporcionar a igualdade de acesso e de sucesso, respeitando a diversidade cultural, bem como a soberania nacional; (7) garantir a qualidade e a sustentabilidade dos sistemas ao redor do mundo, por meio de parcerias Sul-Sul e Norte-Sul; e (8) obter maior cooperação regional nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantia de qualidade, governança, pesquisa e inovação, de forma que a educação superior atinja as dimensões nacional, regional e internacional não somente no ensino, mas também na pesquisa.

Apesar de ser bastante discutido, o termo internacionalização remete muitas vezes ao processo de mobilidade acadêmica, no qual instituições de diversos países enviam e recebem alunos estrangeiros. No entanto, o papel da internacionalização vai além, visto que apenas programas de mobilidade acadêmica não seriam suficientes para proporcionar esse experiência para uma grande parcela da comunidade acadêmica, conforme exposto por Baumvol e Sarmiento (2016), ao trazerem as estatísticas do programa Ciências sem Fronteiras.

De acordo com as autoras, a Internacionalização em Casa é capaz de dar acesso às práticas internacionais tanto para alunos, quanto para professores, “em casa”, e para que isso

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)> Acesso em 27 jan 2022.

ocorra, as línguas adicionais desempenham um papel fundamental. Nesse âmbito, notamos algumas ações que atingiram diversas esferas da nossa sociedade, acarretando em modificações e formulações de novos textos políticos, como é o caso da política linguística que levou à criação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), foco deste estudo.

Ao considerar o contexto de internacionalização acadêmica, novos delineamentos são trazidos para o ensino de línguas, principalmente no que diz respeito à língua inglesa, considerada uma língua internacional. Cabe ressaltar aqui, retomando a discussão realizada por Molinari, Franco e Passoni (2020), que a língua inglesa encontra-se em uma posição de privilégio, por isso atentamos para as situações que englobam o ensino de línguas, e por conseguinte, a formação de professores no âmbito do programa.

Em vista disso, são evidenciados outros e variados campos de atuação para o professor, sendo um deles o contexto de ensino de inglês com foco acadêmico, objetivo principal de desenvolvimento no âmbito do programa IsF, o qual será brevemente apresentado a seguir, e detalhado posteriormente no capítulo 1 (1.2.1).

Levando em consideração que o IsF tinha como propósito o aperfeiçoamento da proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica, bem como se caracterizou como um locus de formação de professores, ele despertou nosso interesse, como pesquisadoras (autora e orientadora), e nos motivou a nos empenharmos para desenvolver um estudo buscando lançar um olhar mais especificamente para a formação docente nesse contexto, principalmente após a pesquisadora autora desse estudo, ter vivenciado a experiência no âmbito do IsF como professora de língua inglesa.

Esse desejo foi despertado, porque o IsF foi um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior (CAPES) que teve como objetivo propiciar a formação e a capacitação da comunidade acadêmica em idiomas<sup>2</sup>. No entanto, o objetivo do programa foi além, contemplando a formação dos professores participantes, pois durante o processo de seleção dos membros do programa – os quais iriam atuar como professores dos cursos ofertados – eram abertas vagas para alunos dos cursos de Letras, preferencialmente para estudantes da graduação, como um critério do programa e conforme consta no site da CAPES, a bolsa fornecida aos participantes era considerada um subsídio para também auxiliar a valorização de programas de formação de professores.

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7474-idioma-s-sem-fronteiras-isf> Acesso em: 10 out 2018

Sendo assim, ao considerar a relevância de atender às exigências do contexto de internacionalização, com o intuito de dialogar com outras políticas que buscam atuar nessa esfera, este trabalho apresenta justificativas de várias ordens. Primeiramente, por interesse pessoal da pesquisadora autora, atualmente formada em Letras-Inglês e que, desde o início da graduação, teve interesse por programas voltados tanto para a formação de professores, quanto para o ensino de línguas.

A participação nesses programas se deu durante os quatro anos de graduação e no início do mestrado, sendo eles, respectivamente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Integração Estudantil (PROINTE) e o IsF. O IsF, contexto de estudo desta pesquisa, ao abranger o inglês voltado para o cenário acadêmico com vistas à internacionalização, caracterizou-se como um contexto novo, com o qual a pesquisadora não havia tido contato antes, assim, foi o mais desafiador e, conseqüentemente, trouxe uma experiência que agregou muito conhecimento, tanto pessoal, quanto profissional, de forma que as vivências no programa despertaram questionamentos e também o interesse para compreender melhor a política do programa IsF, bem como analisar a vivência dos envolvidos nesse contexto, de forma a identificar o(s) impacto(s) na formação desses profissionais.

No que tange à justificativa epistemológica, ao selecionar a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)<sup>3</sup>, para a análise da formação de professores no IsF, que se deu devido ao fato desta permitir uma análise crítica sobre o percurso do programa (MAINARDES, 2006), além de ser considerada um método flexível e dinâmico, observou-se que há poucos trabalhos que analisam políticas dentro dessa perspectiva. Dessa maneira, a ACP possibilita um olhar que ao mesmo tempo é amplo, pois aborda as políticas educacionais em geral, mas também lança um olhar direcionado para o contexto do programa IsF, visto que nos permite verificar desde o que impulsionou a constituição da política, sua elaboração, assim como sua execução – em outras palavras, nos referimos, conforme denominados pelos autores da abordagem, Stephen Ball e Richard Bowe: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Ademais, esta investigação pode contribuir com avanços na área de políticas educacionais, visto que o IsF é uma política que esteve em vigor a partir de 2012 sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) até 2019, quando teve suas ações com auxílio financeiro canceladas. No entanto, gostaríamos de reiterar que as atividades continuam em andamento<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A ACP será abordada de maneira detalhada no capítulo 2 desta dissertação.

<sup>4</sup> Para mais informações acesse: [https://www.andifes.org.br/?page\\_id=82328](https://www.andifes.org.br/?page_id=82328) Acesso em: 18 de set. de 2021.

devido à articulação de especialistas ao Núcleo Gestor, de forma que o programa pôde proporcionar e continua proporcionando diversas mudanças concernentes ao ensino de línguas no cenário da comunidade acadêmica brasileira.

Apesar de o programa ter passado por modificações, agora ele segue pertencendo à Rede IsF, a qual foi apresentada para a Andifes (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e posteriormente também para a ABRUEM (Associação Brasileira de Reitores de Universidade Estaduais e Municipais), responsáveis por articularem as ações realizadas anteriormente e reorganizarem as tarefas nesse novo cenário político e educacional.

Sendo assim, lançaremos um olhar retrospectivo, analisando as ações enquanto o programa estava sob a responsabilidade do MEC, podendo suscitar mais debates e contribuir para os desdobramentos dessa política. Futuramente, esperamos que se possa considerar as pesquisas desenvolvidas sobre o programa, de forma que se construa um diálogo entre elas, contemplando as investigações desenvolvidas acerca da internacionalização do ensino superior, da formação dos professores no programa, e dos trabalhos já realizados sobre a ACP.

No que diz respeito aos objetivos, de maneira geral, analisamos, por meio da ACP, a formação de professores de inglês no contexto do programa IsF, de acordo com os documentos oficiais de institucionalização do programa, os resultados de pesquisas e as visões de participantes de um NuLi em uma universidade pública no estado do Paraná. De maneira específica:

- a) examinamos os documentos divulgados pela CAPES que influenciaram a elaboração da política do programa IsF, com o intuito de constatar como ocorreu esse processo de implementação (contexto de influência);
- b) analisamos os editais e as portarias lançados a fim de identificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos (contexto de produção de textos);
- c) mapeamos estudos voltados para a formação de professores no IsF, com o intuito de verificar como esta política é representada nos resultados das pesquisas que tratam da realização do programa (contexto de prática);
- d) investigamos a visão de professores e coordenadores a respeito da formação de professores no contexto do IsF (contexto da prática).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de base epistemológica interpretativista, e identifica-se como um estudo de caso (CRESSWELL, 2007) e um estudo documental

(LÜDKE; ANDRE, 2013). Para alcançarmos os objetivos desta investigação, o *corpus* da pesquisa é constituído por meio de: I) análise documental; II) entrevista; e III) questionários. O contexto de investigação considera um nível macro, ao abranger o contexto nacional do programa IsF, e também micro, ao contemplar um NucLi em uma universidade estadual pública no norte-paranaense. Os participantes da pesquisa são os professores coordenadores, bem como os alunos-professores de língua inglesa que atuaram no cenário investigado.

A organização da análise dos dados é exibida de acordo com os contextos de influência, produção de texto e prática – a partir do arcabouço da ACP para a interpretação e compreensão da Política Linguística (PL) em que o IsF se constitui. Gostaríamos de assinalar, em conformidade com o que foi exposto pelos estudiosos da ACP, que os contextos se sobrepõem, em outras palavras, reiteramos que essas arenas estão interligadas e a sequência utilizada nesta pesquisa diz respeito à disposição das informações. Além do mais, o reconhecimento das características em comum apresentadas nos dados foi dada de maneira indutiva-dedutiva, para que fosse possível fazer o agrupamento das categorias específicas.

Isto posto, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, introduzimos as discussões acerca da internacionalização, englobando definições acerca dessa temática (KNIGHT, 2003; 2004;), bem como debates realizados por pesquisadores da área (JORDÃO; MARTINEZ, 2015; MARTINEZ, 2017; BEELEN; JONES, 2015, dentre outros). Abordamos também a forma como as políticas educacionais e/ou linguísticas se inserem nesse meio (e.g. RICENTO, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; PASSONI, 2018; FINARDI, 2019; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019) e, por fim, abordamos a visão de uma política em específico: a do IsF (BRASIL, 2012a; 2012b; 2014; ABREU-E-LIMA; MORAIS FILHO; 2016; ABREU-E-LIMA et al., 2016; ABREU-E-LIMA 2021, dentre outros).

No segundo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico-metodológico desta investigação, isto é, caracterizamos a ACP (BALL, 2008; MAINARDES, 2006) e apresentamos alguns estudos que englobam essa abordagem no âmbito do IsF (DORIGON, 2015; KIRSCH, 2015; PASSONI, 2018).

O terceiro capítulo contempla as modalidades de formação de professores, de forma que versamos acerca dos três principais modelos, a saber: (1) modelo artesanal; (2) modelo tecnicista e (3) modelo reflexivo, sob a perspectiva de diversos pesquisadores. (WALLACE, 1991; BONFIM; CONCEIÇÃO, 2014; LIBERALI, 2010; AKBARI, 2007; ZEICHNER, 2003; entre outros).

O quarto capítulo é o metodológico, no qual apresentamos a natureza, a epistemologia e a tipologia da pesquisa. Além do mais, trazemos as questões éticas concernentes ao presente estudo, bem como apresentamos o contexto de investigação, os instrumentos para a geração dos dados e os participantes da investigação.

No quinto e último capítulo, trazemos a análise dos dados e a discussão dos resultados, considerando a análise documental nos contextos de influência e produção de texto; e o mapeamento e a análise dos questionários e entrevistas, concernentes ao contexto de prática.

Por sua vez, nas considerações finais, retomamos os objetivos e como eles foram alcançados, além de destacar as contribuições da pesquisa e encaminhamentos futuros.

## **CAPÍTULO 1: INTERNACIONALIZAÇÃO E O IsF COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA**

### **1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO**

O processo de internacionalização é um dos princípios norteadores atuais da educação superior, juntamente com a regionalização e globalização; a responsabilidade social; o acesso, a igualdade e a qualidade; e o ensino, a pesquisa e a inovação – tais princípios foram determinados em 2009 durante a “Conferência Mundial sobre Ensino Superior” organizada pela UNESCO (BAUMVOL; SARMENTO, 2016). Mesmo sendo vista com olhares positivos e com a ideia de que esta promove o desenvolvimento acadêmico, por exemplo, alguns pesquisadores da área advertem que o processo de internacionalização está inserido em um paradigma competitivo, o qual se volta para a economia, caracterizando-se de maneira estratificada, reforçando as desigualdades geográficas de conhecimento e poder (De WIT; LEAL; UNANGST, 2020; JORDÃO; MARTINEZ, 2021). Tais discrepâncias podem ser notadas inclusive dentro do próprio país, visto que a internacionalização do ensino superior não ocorre da mesma forma em todas as instituições. Assim, considerando que a internacionalização, conforme pontuado por Knight (2004, p. 7), “[...] está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais e mais complexa”<sup>5</sup>, discutiremos abaixo mais especificamente sobre o termo, bem como os conceitos envolvidos para que seja possível um melhor entendimento sobre esse processo.

Na visão de Marrara e Rodrigues (2009), para que a internacionalização acadêmica atinja um plano efetivo, faz-se necessário considerar os objetivos – que são as orientações que guiam o processo; as formas – artifícios utilizados para atingir os objetivos; e as medidas – que são as ações administrativas resultantes da forma adotada e necessárias para a obtenção dos objetivos. Dentre os exemplos citados pelos autores como ações importantes para a internacionalização, estão: a criação de comissões de cooperação internacional; a celebração de convênios de cooperação internacional; a adaptação dos recursos humanos; e as medidas informativas – as quais são caracterizadas como medidas comuns no nível institucional; e há também as medidas comuns de caráter acadêmico, entre as quais se destacam a inserção de disciplinas e a realização de outras atividades de ensino e pesquisa em idiomas estrangeiros, o estabelecimento de linhas de pesquisa para a construção de centros de referência em pesquisa, e a organização de bibliotecas de alto padrão.

---

<sup>5</sup> “The international dimension of postsecondary education is therefore becoming increasingly important and, at the same time, more and more complex”

Atentando para as diversas condições que envolvem a internacionalização, por isso nomeada por Knight (2004) como um termo confuso e complexo, a pesquisadora busca outros estudiosos que possam subsidiar uma definição, a fim de discutir e ter uma compreensão em comum desse fenômeno. Conforme mencionado anteriormente, o termo internacionalização é muito amplo e engloba diversas perspectivas; por isso, segundo Knight (2004, p. 6), cada indivíduo retoma esse termo de uma determinada forma:

Para algumas pessoas, significa uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica para alunos e professores; vínculos, parcerias e projetos internacionais; e novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a oferta de educação para países distintos por meio de novos tipos de arranjos, como filiais ou franquias usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e / ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outros ainda veem projetos de desenvolvimento internacional e, alternativamente, a ênfase crescente no comércio no ensino superior como internacionalização.<sup>6</sup>

Apesar das inúmeras perspectivas, Knight (2004) assinala a importância de lançar um olhar para esse processo de internacionalização tanto no nível nacional quanto institucional, visto que se faz necessário reconhecer o relacionamento e a integração entre esses níveis. A autora ainda pondera a relevância de reconhecer que a dimensão internacional está relacionada com os aspectos educacionais bem como o papel que exerce na sociedade.

Por um lado, a internacionalização pode suscitar um grande impacto tecnológico, econômico e social no contexto do ensino superior, por isso é definida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global com propósito, funções ou fornecimento da educação pós-secundária”<sup>7</sup> (KNIGHT, 2003, p. 2). Em um trabalho posterior, Knight (2004) especifica a escolha de cada um desses termos utilizados na definição e, para elucidar os significados, discorreremos abaixo acerca deles.

---

<sup>6</sup> “For some people, it means a series of international activities such as academic mobility for students and teachers; international linkages, partnerships, and projects; and new, international academic programs and research initiatives. For others, it means the delivery of education to other countries through new types of arrangements such as branch campuses or franchises using a variety of face-to-face and distance techniques. To many, it means the inclusion of an international, intercultural, and/or global dimension into the curriculum and teaching learning process. Still others see international development projects and, alternatively, the increasing emphasis on trade in higher education as internationalization”.

<sup>7</sup> “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.”

O primeiro deles “*processo*” indica que a internacionalização está em andamento, por isso, se caracteriza de forma contínua; a tríade “*dimensões internacional, intercultural, e global*” reflete a amplitude da internacionalização, pois esses termos estão associados tanto com as relações entre nações, culturas ou países, no sentido mundial, quanto à diversidade de culturas que existe dentro de países, comunidades e instituições.

O termo “*integração*” representa que a internacionalização também é considerada integrada quando um olhar é lançado para a dimensão internacional em políticas e programas, garantindo que ela permaneça central e sustentável. A tríade – “*objetivo, função e fornecimento*” – é fundamental para que ocorra de fato a internacionalização, visto que os objetivos devem ser delineados para que os ensinamentos e as reflexões sejam incorporados/articulados de modo que a implementação seja feita de acordo com a necessidade proposta.

Assim, compartilhamos o mesmo pensamento de Knight (2004), pois por mais complexos que sejam todos esses termos mencionados anteriormente, cada um tem sua função fundamental para o processo de internacionalização. Além do mais, considerando o papel amplo da internacionalização, a qual mantém relações feitas entre diversas nações – sejam elas culturais ou não – e traz consigo a ideia de diversidade de culturas existentes dentro de um próprio país, não podemos deixar de manter uma visão mais crítica diante desse processo, para que o mesmo não seja excludente.

Por outro lado, conforme pontuado por Martinez (2017, p. 86), “[...] considerar a internacionalização como algo disponível é reflexo de um lócus de enunciação de alguém que ocupa uma posição de privilégio nas assimetrias entre os diferentes participantes do cenário geopolítico internacional”, por isso devemos estar atentos para perceber quando esse processo de internacionalização está beneficiando somente o Norte Global.<sup>8</sup>

As pesquisadoras Martinez e Jordão (2015) similarmente trazem reflexões por um viés mais crítico sobre a internacionalização, apontando questões sobre políticas linguísticas e o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil – visto que essa língua, por ser tida como estrangeira, adicional e internacional, pouco se questiona sobre suas raízes coloniais.

---

<sup>8</sup> Concordamos com Jordão e Martinez (2021) ao considerar que “as referências aqui feitas ao Sul Global e ao Norte Global são axiológicas e ontoepistemológicas, e não geográficas (SOUSA SANTOS, 2010). Isso significa que tais termos não são usados para se referir a países específicos, mas a relações desiguais de poder que posicionam certos valores, ontologias e epistemologias, bem como formas de conhecer e saberes como superiores e mais desenvolvidos (Norte) ou inferiores e menos desenvolvidos (Sul)” (JORDÃO; MARTINEZ, 2021, p. 4)

Em sua investigação, ao lançarem um olhar para as políticas de internacionalização como o Ciências sem Fronteiras (CsF) e o Inglês sem Fronteiras (IsF) – posteriormente denominado Idiomas sem Fronteiras – tais estudiosas identificam aspectos relevantes a serem considerados na elaboração de políticas linguísticas que visam a internacionalização, de forma que nos levam a refletir sobre os motivos pelos quais os alunos de instituições de ensino superior, ao buscarem uma vaga para mobilidade ao exterior por meio de editais do CsF, não atingiam a nota mínima no exame de proficiência<sup>9</sup>, sendo eles diretamente ligados às (i) condições do nosso sistema educacional; (ii) relações coloniais durante o processo de seleção dos alunos, uma vez que o Brasil aceita critérios internacionais definidos pelo “Outro”, ou seja, pelas metrópoles; (iii) políticas de internacionalização que reiteram a relação de nós-eles por meio da hierarquização das áreas de conhecimento – colocando em desvantagem as humanidades e os estudos da linguagem, como também priorizando a busca por se tornar igual a eles, igual ao “Outro” – dado que os contatos são estabelecidos com instituições conceituadas em rankings internacionais.

Assim, Jordão e Martinez (2015) sinalizam que esses aspectos de colonialidade instituem uma situação de desigualdade, na qual o exterior se sobressai, como se fosse superior ao nacional. Para que ocorra a descolonização, as autoras apontam algumas sugestões, tais como (a) não priorizar certas áreas de conhecimentos em detrimento das outras; e (b) aumentar a vinda de estudantes estrangeiros (inclusive docentes e demais pesquisadores). Além desses aspectos, outras ponderações serão trazidas posteriormente.

Apesar de salientarem esses pontos, Jordão e Martinez (2015) reforçam as oportunidades que programas como o CsF e IsF trouxeram ao possibilitar debater e problematizar: (i) a posição do inglês no Brasil e no mundo; (ii) os sentidos do ensino-aprendizagem dessa língua em nosso país; (iii) as atribuições do processo de formação e a validação da profissão de professor de inglês no âmbito do ensino superior; (iv) a agentividade dos sujeitos nos programas governamentais; (v) a maneira que as políticas linguísticas são engendradas, implementadas ou até mesmo a forma como têm suas necessidades ignoradas no país; entre outras. Assim, questionamentos complexos são provocados gerando discussões entre pesquisadores, professores e também responsáveis pelas políticas em todos os contextos da sociedade, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais.

Dessa maneira, após essas ponderações, gostaríamos de relacionar as reflexões trazidas por Martinez (2017) ao criticar a noção de que apenas identificar as deficiências

---

<sup>9</sup> O exame aplicado era o TOEFL-ITP – escolhido pelo programa, a fim de comprovar a competência linguística dos participantes. Mais informações sobre esse exame serão trazidas posteriormente.

existentes nas universidades resolveria os problemas quanto à internacionalização, uma vez que, esse pensamento traz a ideia de que as soluções estão ao nosso dispor a qualquer momento. A autora também reflete sobre a lista extensa de hipóteses acerca das dificuldades enfrentadas pela educação superior que a impedem de torná-la internacional, focando no que ela não tem, não faz e não sabe.

Além disso, a pesquisadora aponta um contraponto entre as instituições que i) buscam a internacionalização – as quais são retratadas como insuficientes, carentes e que possuem falhas, e ii) aquelas que são identificadas por seu êxito neste âmbito da internacionalização – visto que estas estão focadas em princípios e particularidades de forma que todas as outras são excluídas dessa centralidade independente do motivo.

Por isso, concordamos com o pensamento de Martinez (2017) ao ponderar que nas discussões sobre internacionalização, há a necessidade de se reservar um local de questionamentos sobre as atribuições da educação no século XXI, sobretudo no que tange à educação pública. Em vista disso, um olhar diferente deve ser lançado para a internacionalização,

[...] Em vez de se concentrar no problema da deficiência institucional de alguns e insistir na busca do que é imaginado como necessário para se internacionalizar, entendo que repensar a racionalidade que alimenta a ideia de que há algo insuficiente e carente deva ser o ponto de partida. Pensar a internacionalização requer, portanto, complexificar as estruturas ocidentalizadas de conhecimento, as práxis de formação de subjetividade e de sociedade que organizam as lógicas da Educação Superior no sistema mundial moderno. (MARTINEZ, 2017, p. 91)

Pensar a internacionalização requer ir além da identificação de problemas e deficiências, é necessário entender que a internacionalização não está disponível para todos da mesma maneira, visto que entre os diferentes participantes do cenário geopolítico internacional há diferentes posições de privilégio (MARTINEZ, 2017).

A seguir, abordaremos acerca da perspectiva de internacionalização mais inclusiva que se dá “em Casa”.

### 1.1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Apesar de comumente relacionarmos o termo internacionalização com mobilidade acadêmica para o exterior apenas, não podemos deixar de considerar uma possibilidade mais inclusiva para internacionalizar o ensino superior denominada Internacionalização em Casa (IeC) a qual envolve

a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, currículos e programas, pesquisas, atividades

extracurriculares, relações com as culturas locais e grupo étnicos e a integração de alunos e docentes estrangeiros na vida acadêmica local (KNIGHT, 2008 apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 69).

Assim, a IeC possibilita uma democratização da internacionalização, visto que a mobilidade para outros países compreende apenas uma pequena parcela da comunidade acadêmica. Além do mais, a IeC viabiliza a abertura e o respeito pela diversidade, já que ela também estimula a ligação entre aspectos internacionais e interculturais, de forma que se ajusta às demandas de um mundo interconectado e se distancia da ideia da criação de uma mentalidade ou cultura global uniforme (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p.70).

Beelen e Jones (2015) reiteram que o objetivo principal da Internacionalização em Casa é o ensino e a aprendizagem internacional e intercultural no campus, sem necessariamente abranger a experiência de alunos que passaram pelo processo de mobilidade acadêmica ou dispor de estudantes internacionais, por mais que isso possa ser uma vantagem. Uma saída pontuada pelos pesquisadores seria a aceitação, por parte das instituições de ensino, do amplo conceito de “cultura”, de forma que toda sala teria uma gama diversificada de alunos, contribuindo então para a internacionalização do currículo.

Para que o processo de IeC ocorra de fato, não basta apenas oferecer um curso em língua inglesa, somente transpondo o conteúdo que antes havia sido programado em outra língua; Beelen e Jones (2015, p. 64) salientam uma multiplicidade de instrumentos para internacionalizar o ensino e a aprendizagem como

[a] literatura internacional comparada, palestras de palestrantes de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades parceiras internacionais, estudos de caso internacionais e prática ou, cada vez mais, aprendizagem digital e colaboração online.<sup>10</sup>

À vista disso, é possível observar que aspectos tecnológicos podem garantir oportunidades de internacionalização para todos os alunos, desde que o acesso seja igualmente proporcionado a eles; as soluções tecnológicas também podem ser úteis para o engajamento entre os grupos culturais locais e internacionais (BEELEN; JONES, 2015).

Ainda de acordo com Beelen e Jones (2015), a IeC toma uma grande proporção, assumindo uma posição no centro das discussões sobre a internacionalização do ensino superior, integrando agendas políticas de muitas universidades após a inclusão da IeC na política europeia em 2013, cogitada a fazer parte das políticas educacionais além da Europa, tais como países da América Latina e África do Sul.

---

<sup>10</sup> “comparative international literature, guest lectures by speakers from local cultural groups or international companies, guest lecturers of international partner universities, international case studies and practice or, increasingly, digital learning and online collaboration”.

A IeC mostra-se fundamental, visto que a internacionalização não se trata apenas de fornecer oportunidade de mobilidade acadêmica, mas apresenta-se como crucial em ambientes de aprendizagens domésticos, tendo como prioridade todos os alunos. Assim, a IeC providencia oportunidades locais de internacionalização do currículo, pois “[...] podem se estender além do campus de origem e do contexto de aprendizagem formal, para incluir outras oportunidades de aprendizagem interculturais e / ou internacionais dentro da comunidade local”<sup>11</sup> (BEELEN; JONES, 2015, p. 69) e possibilitar a aquisição de conhecimento significativo.

Por isso, ao considerar as particularidades de cada país, reconhecemos a importância de investimentos que partam também do próprio governo, por exemplo, por meio da elaboração ou incentivo à elaboração de políticas, educacionais e/ ou linguísticas, que sejam “[...] articuladas de curto, médio e longo prazos, que dêem sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência pretendidos pelo país” (ABREU-E-LIMA et al.; 2016, p. 41) e que contem com o apoio tecnológico para que o processo de internacionalização seja ainda mais abrangente.

Isto posto, passamos então para as discussões relativas às políticas linguísticas e, conseqüentemente, ao IsF.

## 1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E/ OU LINGUÍSTICAS

As políticas linguísticas, de acordo com Rajagopalan (2013 apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 313), não estão relacionadas diretamente com a Linguística, ao contrário, instituem um “campo de ação política”, isto é, qualquer decisão que necessita ser tomada dentre várias possibilidades é, sobretudo, uma preferência política. Nesse sentido, a escolha se dá devido a percepções e valores, por isso, as PLs são caracterizadas como interventivas, de forma que buscam intervir em determinada realidade linguística (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 313).

Concordamos com Guimarães, Finardi e Casotti (2019) ao ponderarem a visão de Ricento (2006) quando o autor assinala que, para compreender as PL, faz-se necessário considerar as relações existentes entre uma língua e seus papéis em determinada sociedade. Assim, é comum o status da língua e seu papel estarem relacionados ao uso social e à diferentes ideologias.

---

<sup>11</sup> “[...] these may extend beyond the home campus, and the formal learning context, to include other intercultural and/or international learning opportunities within the local community”.

Apesar da PL ser considerada uma esfera interdisciplinar, de acordo com Ricento (2006), ela se consolidou como um ramo da sociolinguística. Assim, essa nova ciência apresentou referenciais que realizaram reflexões sobre as relações entre língua e sociedade, de forma que pôde contribuir para os estudos de circunstâncias em que ocorrem os problemas de que ela se ocupa (PASSONI, 2018).

Segundo Ricento (2006), no decorrer das décadas de 1950 e 1960, linguistas ocidentais se dedicavam para o desenvolvimento de gramáticas, sistemas de escrita e dicionários de línguas indígenas. Esses estudiosos da área da linguística descritiva estavam ansiosos para reunir dados sobre línguas até então pouco estudadas e desenvolver teorias atuais sobre a estrutura e o uso da linguagem. De acordo com Passoni (2018, p. 36), esses linguistas “concebiam seu trabalho de modo apolítico e técnico, ideologicamente neutro, considerando as línguas fora de seus contextos sócio-histórico-culturais”.

Ricento (2006) assinala que as pesquisas sociolinguísticas trouxeram vantagens para a teoria linguística, algumas atividades foram entendidas pelos próprios pesquisadores como benéficas para a construção da nação e a unificação nacional. Diante disso, Ricento (2006) retoma uma análise já feita em um trabalho anterior (RICENTO, 2000), no qual ele critica uma visão consensual entre sociolinguistas ocidentais – conforme salientavam esses estudiosos, de que uma grande língua europeia (francês ou inglês) deveria ser utilizada em âmbitos formais e especializados, de forma que as outras línguas locais seriam usadas para outras funções. Ações que certamente têm influência ainda hoje, pois consoante ao que assinala Ricento (2006), a determinação dessa diglossia estável ajudou a elevar o status e a aumentar o poder das antigas línguas coloniais em setores políticos e educacionais de elite, ajudando a prolongar as estruturas de classes estratificadas, ou seja, o foco dessas ações estava voltado apenas para os interesses econômicos do Ocidente, mantendo assim a dominação europeia.

Após pesquisadores identificarem algumas falhas nesta fase de estudos da PL, as reflexões seguintes apresentaram como objetivo compreender a função desempenhada pela linguagem na reprodução das desigualdades econômicas e sociais – já que os modelos anteriores foram considerados falhos justamente por apresentar uma perspectiva ideológica interessada economicamente e descritiva (PASSONI, 2018). Começando no final da década de 1970 e continuando até a década de 1990, estudiosos influenciados por teorias críticas e pós-modernas passaram a questionar alguns pressupostos que embasavam os primeiros trabalhos em LP (RICENTO, 2006).

Ricento (2006) salienta que termos antes bem aceitos, tais como "falante nativo", "língua materna" e "competência linguística", todos centrais para as teorias linguísticas tradicionais, foram questionados e até mesmo abandonados por alguns estudiosos, por serem tidos como inadequados para lidar em ambientes multilíngues.

Posteriormente, foi identificado que o planejamento linguístico e abordagens em PL nas décadas de 1950 e 1960 incluíam, muitas vezes, uma série de ideologias sobre

(1) a natureza da linguagem – isto é, como um instrumento finito, estável, padronizado e governado por regras para comunicação; (2) monolinguismo e homogeneidade cultural como requisitos necessários para o progresso social e econômico, modernização e unidade nacional (com a diglossia estável como um retrocesso, posição de compromisso); e (3) seleção de idioma como uma questão de ‘escolha racional’ em que todas as opções estão igualmente disponíveis para todos, ou podem ser disponibilizadas igualmente. (RICENTO, 2006, p. 14-15)<sup>12</sup>

Logo, esse movimento de reconhecimento das ideologias e políticas associadas, que tinha como intuito promover mudanças sociais, se alinhou com a tradição da teoria crítica, de forma que foi possível observar uma ramificação entre a pesquisa sociolinguística convencional – que lida com a mudança linguística em situações de contato da língua– e as abordagens críticas – nas quais a mudança linguística não é tida como um resultado incidental e natural entre as línguas, mas sim uma manifestação de relações de poder assimétricas baseadas em estruturas sociais e ideológicas que situam os grupos – e também suas línguas – de forma hierárquica dentro de uma sociedade. Por consequência, o foco que antes era apenas na linguagem, passou a enfatizar os discursos e concomitantemente, as ideologias – vistos como locais onde as relações sociais eram refletidas, reproduzidas e contestadas (RICENTO, 2006).

Após essa retomada do contexto histórico de desenvolvimento das PL, o pesquisador ressalta que uma área não muito discutida tem sido a prática do planejamento linguístico, em suas palavras “[...] ou seja, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de políticas linguísticas específicas” (RICENTO, 2006, p. 18).<sup>13</sup> Por isso, reiteramos a importância desta pesquisa, visto que um dos objetivos é lançar um olhar específico para a política linguística do

---

<sup>12</sup> (1) the nature of language – that is, as a finite, stable, standardized, rule-governed instrument for communication; (2) monolingualism and cultural homogeneity as necessary requirements for social and economic progress, modernization, and national unity (with stable diglossia as a fall-back, compromise position); and (3) language selection as a matter of “rational choice” in which all options are equally available to everyone, or could be made equally available.

<sup>13</sup> [...] that is, the development, implementation, and evaluation of specific language policies.

IsF, no que tange à formação de professores e, nesse caso, trata-se de uma política que envolveu planejamento linguístico.

Ricento (2000) pondera que as PL são documentos políticos socialmente situados, em constante evolução e que, para serem bem compreendidos, nunca devem ser analisados de forma independente. Além do mais, uma PL específica pode servir a diferentes interesses políticos simultaneamente. Ainda, de acordo com o autor, as ideologias não podem ser menosprezadas, pois são elas que informam e moldam as decisões políticas. Dessa forma, as políticas e os planejamentos linguísticos podem ocorrer em esferas multilíngues e podem também reverberar relações de poder entre vários grupos, além de interesses econômicos, políticos e sociais.

Ao pensarmos em PL no contexto nacional, Finardi (2019) acentua que o Brasil enfrenta algumas questões relacionadas tanto ao isolamento linguístico, visto que a única língua declarada nacional é o português, quanto aos desafios para se aprender uma língua estrangeira. A autora ainda assinala que “[e]m um país com mais de 200 línguas faladas por minorias, o desenvolvimento do multilinguismo e a visão do inglês como uma multi língua franca no Brasil representam um grande desafio para as políticas e bolsos/fundos educacionais”<sup>14</sup> (FINARDI, 2019, p. 656). Isto é, esse contexto, além de provocador, precisa imprescindivelmente da atenção governamental e de outros órgãos e atores, para que ações sejam pensadas e haja alguma mudança nesse cenário.

Finardi (2019) aborda também a falta de proficiência em língua inglesa da população brasileira, apesar de já ter identificado em estudos anteriores que o anseio por atingir a fluência seja comum entre os indivíduos. Dessa forma, a pesquisadora salienta ainda que sérios problemas sociais e de representação podem ser gerados caso prevaleça a ausência de políticas que atendam aos desejos da população, ou seja, mais uma vez deixa evidente o papel fundamental das políticas linguísticas na sociedade.

Algumas universidades possuem políticas institucionais que objetivam a promoção do ensino da língua estrangeira em prol da internacionalização (FINARDI, 2019), no entanto, há muito trabalho a ser feito. Reconhecendo a relevância das línguas no processo de internacionalização, De Wit (2016) enfatiza as seguintes necessidades:

- a) melhorar a proficiência em línguas estrangeiras de professores e alunos;
- b) melhorar a qualidade da educação básica no ensino de línguas estrangeiras;
- c) aprimorar a oferta de disciplinas em outros idiomas;
- d) incluir a possibilidade de estudar outras línguas;
- e) compreender que uma política

---

<sup>14</sup> In a country with more than 200 languages spoken by minorities, the development of multilingualism and the view of English as a multilingua franca [12] in Brazil represent a huge challenge for educational policies and pockets.

linguística também faz parte da internacionalização ‘em casa’ e é fundamental para o processo de internacionalização como um todo; f) compreender que uma política de promoção do multilinguismo também faz parte das ações de internacionalização; g) entender que o inglês é importante, mas outras línguas também devem ser oferecidas, e essa oferta deve ocorrer na educação básica<sup>15</sup>. (DE WIT, 2016 apud GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 318, tradução nossa).

Desse modo, a internacionalização tem colocado os estudos linguísticos em evidência e enfatizado a relevância do uso da linguagem para a mobilidade, visto que por meio dela é possível quebrar barreiras e ultrapassar fronteiras. Além disso, fica clara a necessidade de lançar um olhar para o ensino e a oferta de cursos para aprimoramento da proficiência linguística, não só de alunos, mas também de professores – questões que podem ser resolvidas perante a elaboração de políticas que incluam os problemas sociais e educacionais apresentados.

As políticas possuem um caráter fluído e circulam por diversas esferas. De acordo com Ball e Mainardes (2011), elas vêm se tornando uma *commodity*, conhecida como uma oportunidade de lucro, uma vez que é considerada mercadoria a ser comprada e vendida. Nesse raciocínio, a internacionalização passa de um desejo inicial de disseminar o conhecimento global para gerar lucro, ocasionado pelo impacto da globalização neoliberal, tornando o ensino superior ocidental como um produto desejável na economia global do conhecimento (JORDÃO; MARTINEZ, 2021).

Ainda, para Ball e Mainardes (2011), as políticas envolvem confusão, crenças e valores divergentes, incoerentes e contraditórios, criatividade e experimentações, pragmatismo, lacunas, constrangimentos materiais e contextuais, relações de poder assimétricas, entre outras. Por isso elas não são consideradas fixas e podem sofrer transformações, de forma que são interpretadas e compreendidas “como respostas a problemas da prática” (BALL; MAINARDES, 2011, p.14).

Frente a isso, vemos estudos prévios afirmando que programas de internacionalização financiados pelo governo brasileiro, como o Ciências sem Fronteiras (CsF) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), podem ser vistos como formas /políticas de internacionalização, pois foi com

---

<sup>15</sup>a) to improve the proficiency in foreign languages of teachers and students; b) to improve the quality of basic education in the teaching of foreign languages; c) to improve the ability to offer subjects in other languages; d) to include the possibility of studying other languages; e) to understand that a language policy is also part of internationalization “at home” and is fundamental for the internationalization process as a whole; f) to understand that a policy to promote multilingualism is also part of internationalization actions; g) to understand that English is important, but other languages should also be offered, and this offer should occur in basic education.

a implementação desses programas que a internacionalização do ensino superior ganhou amplo destaque (FINARDI, 2019).

Passoni (2018) reitera a afirmação acima, assinalando que a partir de 2011, com a criação do programa CsF, o processo de internacionalização da ciência brasileira foi profundamente intensificado e reconfigurado, de forma que essa iniciativa caracterizou-se como um marco em relação às políticas linguísticas – devido às demandas quanto à proficiência em língua inglesa, culminando assim na criação do IsF.

Segundo Finardi (2019), o CsF foi o maior investimento já feito pelo Brasil para incentivar a internacionalização e foi o responsável para aumentar a conscientização sobre o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização, culminando na criação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF) em 2012, renomeado Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2014.

Para entendermos melhor a implementação do programa IsF, bem como suas atribuições e contribuições para o contexto em que foi aplicado, abordaremos essa temática em seguida .

### 1.2.1 O IsF COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA

A implementação do programa IsF emergiu em consequência das dificuldades, principalmente linguísticas enfrentadas pelo CsF, o qual foi criado no ano de 2011, pelo conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, com o intuito de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional<sup>16</sup>.

Assim, o CsF teve como objetivos i) propiciar a formação de alunos brasileiros, concedendo-lhes bolsas de estudos, a fim de proporcionar novas experiências educacionais e profissionais; ii) aumentar a participação e a mobilidade internacional de estudantes, para o desenvolvimento de estudos, projetos de pesquisa, treinamentos e capacitação em instituições consideradas de excelência no exterior; (iii) oportunizar a cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de instituições com reconhecimento internacional; (iv) promover a cooperação de pesquisadores brasileiros e demais pesquisadores reconhecidos

<sup>16</sup> Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 24 jun 2019

pela liderança científica residentes no exterior; (v) propiciar a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação; (vi) auxiliar no processo de internacionalização das universidades e centros de pesquisa brasileiros; (vii) conceder maior visibilidade à pesquisa acadêmica e científica brasileira; (viii) colaborar com o aumento da competitividade de empresas brasileiras; e (ix) incentivar e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país. (BRASIL, 2011).

O CsF esteve em vigência por cinco anos (2011-2015) e, conforme destacado por Prolo *et al.*, (2019), o programa foi responsável por colocar o Brasil, bem como as universidades brasileiras, em evidência. Segundo os autores, além de ter proporcionado às universidades brasileiras uma boa colocação em *rankings* internacionais, o programa foi decisivo para o desenvolvimento de ações, como o aumento significativo de dissertações e teses que apresentam a discussão sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro e a constituição de grupos de pesquisas voltados para a compreensão desse fenômeno; a execução de fóruns, *workshops* e palestras tanto nacionais, quanto internacionais com o intuito de entender o CsF, a universidade e o sistema de ensino superior brasileiro; visitas internacionais, responsáveis pelo estabelecimento de acordos bilaterais e multilaterais de cooperação; e também o lançamento do Portal Carolina Bori, mecanismo encarregado pela revalidação/reconhecimento de diplomas estrangeiros.

O CsF foi um programa que impactou as esferas acadêmica, científica, tecnológica e política. Considerando esse último âmbito: a esfera política, a seguir, gostaríamos de nos dedicar mais especificamente no que tange às políticas linguísticas.

Conforme identificado em estudos anteriores (SANTOS, 2011), a falta de proficiência linguística em LI de estudantes no contexto regular já era ponderada, e Abreu-e-Lima *et al.* (2016) reiteram que, a partir da implementação do CsF, ficou ainda mais visível que o ensino de língua inglesa no Brasil deveria ser revisto, pois foram identificados alguns fatores lacunares, como

[...] falta de proficiência em língua estrangeira (ou língua adicional) do alunado brasileiro, a ausência de uma política de internacionalização da educação superior que contemple intercâmbios de alunos de graduação oriundos de outros países, aspectos curriculares e questões relativas a financiamento e infraestrutura das instituições visando a sua internacionalização, formação de professores e língua de instrução, apenas para citar alguns dos temas em debate. (ABREU-E-LIMA *et al.*; 2016, p. 20).

Sendo assim, diante desses obstáculos observados, em 2012 foi organizada uma comissão de especialistas de universidades federais na área de língua inglesa e de

Educação a Distância, com o intuito de estudar as possibilidades de auxílio aos estudantes do CsF. Esse Grupo de Trabalho foi nomeado pela Portaria MEC nº 105 de 24 de maio de 2012 e intitulado “Inglês sem Fronteiras”.

O Grupo assumiu o compromisso de apresentar os resultados de suas investigações no prazo de 180 dias. Dentre as atribuições do Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras descritas na Portaria estavam:

- I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;
- II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;
- III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteira.
- IV - Propor ações permanentes das IES para formação em Língua Inglesa. (BRASIL,2012a)

Após realizado o estudo, foram apresentados como resultados iniciais: i) a falta de locais para a aplicação de testes de proficiência; (ii) a realização dos testes de proficiência sem os candidatos terem o menor conhecimento da prova, de forma que não sabiam se seriam capazes de atingir a nota solicitada pelo programa CsF; e (iii) a falta de consciência por parte das universidades sobre a proficiência linguística de seu alunado e a falta de capacidade para atender toda a demanda do CsF (ABREU-E-LIMA *et al.*; 2016).

Diante dessas conclusões, Abreu-e-Lima *et al.* (2016) apontam as sugestões feitas pelo Grupo, tais como a oferta de testes de proficiência nas próprias Instituições de Ensino Superior (IES); a verificação do nível de proficiência dos alunos, a fim de identificar quais candidatos estavam aptos a fazer o intercâmbio; e a proposta de cursos tanto presenciais quanto a distância para aprimoramento dos conhecimentos da língua estrangeira.

Assim, em 18 de dezembro de 2012, foi publicada pelo MEC a Portaria nº 1.446 instituindo o Programa Inglês sem Fronteiras. De acordo com o documento, o programa apresentava como objetivo geral “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012b). O documento sinalizava ainda que as atividades desempenhadas no âmbito do Inglês sem Fronteiras seriam complementares ao Programa Ciências sem Fronteiras.

Além desse objetivo geral, a Portaria indicava outros cinco objetivos,

- I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas

para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

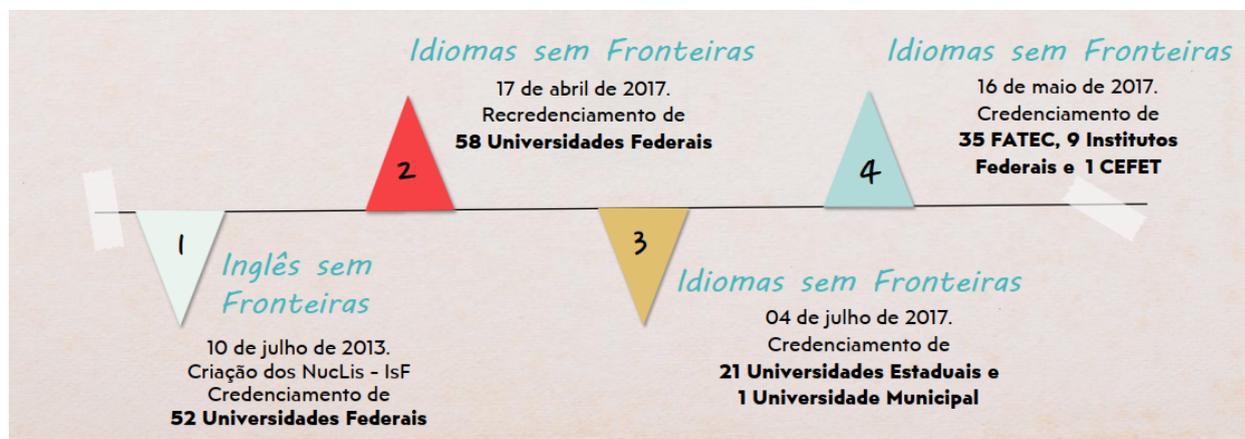
IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

A partir desse momento, Abreu-e-Lima *et al.* (2016) acentuam que um Núcleo Gestor foi eleito para auxiliar na gestão dos trabalhos realizados pelo IsF nas IES – diante da ajuda de um coordenador institucional do programa designado pelo dirigente máximo da instituição. Assim sendo, foi possível criar virtualmente uma rede de gestores, a fim de facilitar a troca de informações, o compartilhamento de aprendizagem e as tomadas de decisões para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de forma eficiente em relação às questões administrativas e/ou pedagógicas.

Para que o programa conseguisse atingir seus objetivos, visando facilitar o acesso aos estudos de língua inglesa dos acadêmicos das IES e auxiliar essas instituições tanto ao aumento quanto à melhoria da capacidade de oferta de idiomas estrangeiros, o IsF ofertou três ações específicas (i) um módulo de aprendizagem de inglês on-line – My English Online (MEO); (ii) um módulo para diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês – de forma que foi elegido o *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL ITP), com base em: aceitabilidade pelas IES; facilidade de aplicação; e custo final, por proporcionar melhor custo-benefício ao governo; e (iii) um módulo de ensino presencial – ofertado por um Núcleo de Línguas, nomeado NuLi (ABREU-E-LIMA *et al.*; 2016).

**FIGURA 1-** Representação das fases do programa IsF



Fonte: Reproduzido de Abreu-e-Lima (2021), no Memorial do Programa IsF, disponibilizado aos participantes do curso: Rede IsF:Conhecendo o Idiomas sem Fronteiras.

A criação dos NuLis - IsF ocorreu em 2013, conforme exposto no primeiro momento da linha do tempo apresentada acima. A partir de sua criação, as fases seguintes dizem respeito ao credenciamento ou recredenciamento das universidades e institutos federais. Para se credenciar, as instituições deveriam disponibilizar espaço físico e estrutura de recursos humanos. Cada NuLi, situado em um espaço físico da universidade, aloca a equipe IsF, formada por um coordenador geral, responsável pela articulação com o Núcleo Gestor IsF; um coordenador pedagógico para cada idioma, encarregado pela formação semanal dos professores IsF; e os professores IsF de cada idioma, os quais cumpriam carga-horária de 20h semanais, de forma que as atribuições eram divididas em: 5h de formação, 3h de administrativo/pedagógico e 12h de sala de aula, conforme ponderado por Abreu-e-Lima (2021) no memorial do Programa IsF, disponível no curso *Rede IsF:Conhecendo o Idiomas sem Fronteiras*, oferecido pela UFSCAR frequentado em setembro de 2021<sup>17</sup>.

As turmas do curso presencial eram organizadas da seguinte forma: cada NuLi tinha que se cadastrar no Sistema de Gestão IsF, explicitando os cursos que iriam ofertar, os níveis de proficiência necessários e o conteúdo programático – incluindo os procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação. O nível de proficiência

<sup>17</sup>Curso disponível em: <https://cursos.poca.ufscar.br/course/search.php?search=isf> Acesso em: 27 set 2021.

linguística do aluno era determinado de acordo com a classificação do curso oferecido on-line - MEO ou o nível obtido no teste TOEFL/ITP.

Os professores dos NucLis eram alunos de graduação ou pós-graduação com licenciatura em língua inglesa em andamento ou concluída, que passavam por um processo seletivo no qual precisavam comprovar proficiência adequada na língua exigida (mínimo de C1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QCER), podendo ser autorizada a participação de professores no nível B2 desde que se comprometessem a realizar novamente o teste em seis meses ou alcancem um *score* maior). Estes recebiam uma bolsa da CAPES para ministrarem os cursos e realizarem outras funções relacionadas ao ensino da língua – discutidas posteriormente. A coordenação do programa ficava a cargo de especialistas em língua inglesa e formação de professores, responsáveis pelo gerenciamento das atividades na instituição. Por sua vez, cabia à universidade fornecer a estrutura essencial para a oferta dos cursos. Diante dos resultados do IsF e o crescimento na demanda de alunos do CsF que se encontravam em países em que a língua requerida não era necessariamente o inglês, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016) indicam que o governo brasileiro, por intermédio da SESu, optou por incluir outros idiomas no programa IsF. Assim, em 2014 foi assinada uma nova Portaria instituindo o Programa Idiomas sem Fronteiras, esta sendo considerada pelos autores como uma “concepção mais amadurecida do programa” (ABREU-E-LIMA; MORAIS FILHO; 2016, p. 305), visto que se trata de uma versão revista e ampliada da portaria anterior do IsF.

A Portaria 973 de 14 de novembro de 2014 que institui o Idiomas sem Fronteiras traz como objetivo geral

propiciar a formação e capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. (BRASIL, 2014)

Conforme exposto, nesta nova versão do programa foi inserida como público-alvo toda a comunidade acadêmica, seja de instituições públicas ou privadas, além de professores que atuavam no ensino de idiomas em escolas do contexto regular básico na rede pública. Outra novidade estava voltada para a formação e capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

Em vista disso, algumas alterações também foram feitas nos objetivos específicos, visto que foi dada uma maior visibilidade tanto à formação dos professores – seja ela inicial seja continuada – quanto ao ensino de português para estrangeiros. Além dessas

modificações e ampliações dos objetivos, houve o acréscimo do item VI, que tinha como intuito “fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira” (BRASIL, 2014).

Complementando a discussão feita por Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), uma nova Portaria, denominada nº30/2016, amplia o programa IsF, expandindo os seguintes tópicos: a contemplação do contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT); o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica das IES e da RFEPCT a contribuição na formação inicial e continuada dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira para fins específicos de internacionalização; a articulação dos NuLis e dos Centros de Idiomas. Outros dois pontos merecem destaque pela forma que são abordados no documento, sendo eles: a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, a qual foi adicionada ao inciso primeiro, dando maior visibilidade para esse aspecto, e no inciso VII o destaque dado para a língua portuguesa, não de outros países, mas sim do Brasil.

Apesar da proporção tomada pelo programa IsF, a falta de fomento do governo federal levou aos cortes na educação, atingindo também o programa, o qual recebeu críticas em 2019 do então ministro da educação Abraham Weintraub e do secretário da educação superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, limitando o programa apenas à aplicação de teste de proficiência, e desconsiderando todos os benefícios alcançados. De acordo com o ministro, outras iniciativas deveriam ser tomadas para internacionalizar as universidades, por isso, a iniciativa, que foi criada durante o governo de Dilma Rousseff, atualmente não está mais sob responsabilidade do MEC, mas suas ações continuam sob o encargo da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Desse modo, suas ações podem ter continuidade, embora sem financiamento do Estado, levando em conta que seu foco principal sempre foi o ensino de inglês para fins acadêmicos e o programa se empenhou para contribuir com o processo de internacionalização, bem como buscou garantir o desenvolvimento da política linguística nas universidades brasileiras, de forma que pôde suscitar um contexto de formação docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras<sup>18</sup>.

Apesar das abundantes contribuições do programa, Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 28) enfatizam que “não se pode apenas internacionalizar a educação superior sem considerar o sistema como um todo e sem visitar o conjunto de legislações e orientações que pautam o ensino das línguas estrangeiras no Brasil”. Para que políticas educacionais

<sup>18</sup> Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em 24 jun 2019.

e/ou linguísticas como CsF ou IsF atinjam ainda mais sucesso, precisamos que outras políticas de incentivo estejam caminhando juntas e que compreendam todos os níveis de ensino para que os objetivos de internacionalizar a nossa educação, aumentar o nível de proficiência linguística, promover uma integração entre estudantes de diversas regiões, fortalecer o ensino da língua e da cultura brasileira etc. sejam alcançados.

Posto isso, a seguir, apresentaremos a abordagem teórica-metodológica que utilizamos para embasar esta pesquisa e analisar a política do IsF.

## CAPÍTULO 2: A ANÁLISE DE POLÍTICAS: O VIÉS DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS – ACP

Pesquisas com foco em políticas educacionais vêm se estabelecendo como uma grande área de investigação tanto em contexto nacional quanto internacional, e continuamente essas pesquisas buscam sua consolidação (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Dessa maneira, a análise dessas políticas são fundamentais para melhor compreendê-las, pois concordante com o que foi exposto por Ball (2008), as “políticas educacionais são pensadas e elaboradas em um contexto de ‘pressão’ e exigências da globalização” (BALL, 2008, p.1), como é o caso do IsF, o qual surgiu frente a uma necessidade de alavancar a proficiência linguística em língua inglesa por parte dos estudantes participantes do programa de internacionalização CsF.

As políticas muitas vezes são reformuladas posteriormente para irem se adequando às exigências globais, por isso Ball (2008) pontua que a “política educacional tem sempre sido sobre reforma, sobre fazer as coisas de maneira diferente, sobre mudança e aperfeiçoamento”<sup>19</sup> (BALL, 2008, p.7, tradução nossa), em outras palavras, as políticas estão em constante transformação.

Antes de adentrarmos na próxima seção, na qual discutiremos sobre a caracterização e os principais conceitos da abordagem teórico-metodológica adotada: a ACP, para que possamos analisar a política em foco neste estudo, ou seja, a política do IsF, diferenciamos aqui os termos “política pública,” “política educacional”, e “política linguística”, de forma a caracterizá-los para serem melhor compreendidos pelos leitores. Quanto ao termo “Política pública”, Espinoza (2009) assinala que ela é composta por um conjunto de decisões interligadas, de forma que foram consideradas pertinentes por um ator ou grupos de atores políticos, de forma que definem objetivos e maneiras de colocá-los em prática no cenário de uma situação particular.

Já no que diz respeito às políticas educacionais, Espinoza (2009) assinala que elas são formadas por ao menos três elementos: “uma justificativa para considerar o problema a ser abordado; uma proposta a ser alcançada pelo sistema educacional; e uma ‘teoria da educação’ ou conjunto de hipóteses que explicam como esse propósito será alcançado (ESPINOZA,2009, p. 4). Dessa forma, a finalidade da política educacional é estar correlacionada à educação.

---

<sup>19</sup> “In a sense education policy has always been about reform, about doing things differently, about change and improvement”.

Já a política linguística é definida por Johnson (2013, p. 9) como “um mecanismo de política que afeta a estrutura, função, uso ou aquisição da linguagem e inclui”:

1. Regulamentos oficiais – muitas vezes promulgados na forma de documentos escritos, destinados a efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição da língua – que podem influenciar oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, encobertos, de fato e implícitos, ligados a crenças e práticas linguísticas, que têm poder regulador sobre o uso e a interação da língua nas comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos – ‘política’ como um verbo, não um substantivo – que são conduzidos por uma diversidade de agentes de políticas linguísticas em várias camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas;
4. Textos e discursos políticos em vários contextos e camadas de atividade política, que são influenciados pelas ideologias e discursos exclusivos para esse contexto. (JOHNSON, 2013, p.9).

De acordo com as diferenciações realizadas acima, percebemos que o IsF está relacionado com todas as definições de: política pública, educacional e linguística. No entanto, os dois primeiros termos são mais abrangentes, seja atendendo ao contexto mais amplo de políticas em geral, seja levando em conta uma situação particular no contexto educacional. Dessa forma, ao ponderar a definição de Johnson (2013), optamos por nomear o IsF apenas como uma PL, visto que o programa está direcionado à “estrutura”, “função”, “uso” e “aquisição da linguagem”. Após abordarmos essas definições e explicarmos o porquê denominamos o IsF como PL, passamos para a discussão acerca da ACP e o IsF.

## 2.1 A ACP E O IsF

Com o intuito de compreender melhor o desenvolvimento da PL do programa IsF, adotamos a Abordagem do Ciclo de Políticas, a qual é desenvolvida pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe. A escolha desta abordagem se deu, devido à ACP se constituir

num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e [...] permit[ir] a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Ademais, caracteriza-se como um método pertinente para a análise de políticas por apresentar um caráter dinâmico e flexível, uma vez que as arenas de análise estão inter-relacionadas, mas não se constituem por etapas sequenciais.

Mainardes (2006) pontua que esta abordagem evidencia a natureza complexa e controversa da política educacional, realça os processos micropolíticos, bem como a ação dos profissionais que lidam com as políticas no contexto local, deixando evidente a indispensabilidade da articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas.

Deste modo, Mainardes (2006) reitera que, para os autores da ACP, existem inúmeras intenções e disputas que influenciam o processo político, com início em ações presentes nas fases de formulação e implementação da política, portanto os profissionais que atuam no contexto em que a política está sendo aplicada são atores importantes, pois estes também estão envolvidos na política.

Mainardes (2006) traz reflexões propostas pelos autores do ciclo de políticas, as quais são relevantes para o entendimento de como estes profissionais/atores são conceituados pelos textos das políticas. A primeira visão é mais prescritiva, conhecida como um texto *readerly*, que limita o envolvimento e a produção de sentidos por parte do leitor. Já a segunda, chamada de *writerly*, é o oposto da primeira, o leitor preenche as lacunas do texto, é visto como co-autor e participa ativamente na interpretação do texto. Assim, o pesquisador declara que na visão de Bowe *et al.*,(1992), ambos os estilos estão presentes no processo de formulação da política e se manifestam em contínuas relações que se concretizam em diversos contextos.

Além da maneira como esses dois estilos de texto – *readerly* e *writerly*– são interpretados pelos profissionais que trabalham no contexto de prática, a formação do discurso da política também é considerada central para a análise desses documentos. De acordo com Mainardes (2006), para que esse procedimento de análise aconteça, há a identificação de “[...] processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para que seja possível entender melhor esses contextos e arenas compreendidos pela abordagem, passamos a discutir mais especificamente sobre cada um deles. A ACP é composta por três contextos denominados principais, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O primeiro contexto é o de influência, o qual é marcado por consequências que levaram a elaboração de uma determinada política devido às implicações de ordem

econômica, política e social, as quais fomentam sua criação em um período característico. Conforme pontuado por Mainardes (2006, p. 51), é “nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Muitas vezes esses discursos são aceitos ou questionados – principalmente por influenciadores da esfera pública de ação, sobretudo pelos meios de comunicação social. Há também as comissões e os grupos representativos, os quais são considerados arenas públicas mais formais, e que são tidos como locais de articulação de influência.

Outras influências citadas por Mainardes (2006), com base em estudos posteriores desenvolvidos por Ball para a formulação de políticas, são as influências globais e internacionais, que podem ocorrer de diversas formas, a primeira delas é a mais direta, que se dá por meio de redes políticas e sociais, como

- a) a circulação internacional de ideias;
- b) o processo de ‘empréstimo de políticas; e
- c) os grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. (MAINARDES, 2006, p. 51-52)

A segunda maneira, está relacionada aos patrocínios, ou também às soluções recomendadas por algumas agências multilaterais – o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Apesar de serem influenciadores, fica a critério de cada Estado-Nação reinterpretar e recontextualizar as sugestões dadas para criação de suas políticas (MAINARDES, 2006).

Mainardes (2006), a partir do trabalho de Vidovich (2002), traz algumas reflexões sobre cada um dos contextos. No que diz respeito ao contexto de influência, é importante pensar em questões como: “Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?”, ou também se “Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?”, bem como “Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?”. Essas e outras ponderações serão retomadas posteriormente durante a análise.

Seguimos com os apontamentos sobre o segundo contexto, o de produção. Caracterizado como uma arena na qual estão presentes os textos políticos, os quais contêm os objetivos da política, princípios, conceitos e valores, e se constituem como “complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). São

textos políticos que estão ligados ao interesse público geral. Cumpre destacar que nesse contexto se encaixam os documentos oficiais, que oficializam a execução da política, e também outros textos, tais como comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais etc.

Mainardes (2006) assevera que esses textos políticos necessitam ser lidos e compreendidos de acordo com o tempo e o local de sua produção, visto que uma política não é finalizada no momento legislativo. O pesquisador também assinala que, para os autores da ACP, os textos políticos surgem em decorrência de disputas e acordos entre grupos que fazem parte de diferentes esferas da produção destes documentos, de forma que cada um busca sua representatividade na política.

Apesar de serem intervenções textuais, conforme ponderado por Mainardes (2006), as políticas possuem consequências reais e são vivenciadas durante sua aplicação, por isso quando analisadas, são questionadas sobre: o período de início de construção do texto da política; Quais grupos de interesse foram representados? Quais foram excluídos? Houve participação dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? Houve a produção de textos secundários para subsídio? Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Todas essas questões precisam ser pensadas, pois as atitudes tomadas durante a elaboração do texto político refletem nas vivências do terceiro contexto – o de prática – o qual é designado como o local em que a política é executada. Essa arena pode sofrer influências de acordo com os praticantes, devido às suas experiências e histórias de vida, o que pode ocasionar modificações nas interpretações pessoais que impactam na forma como a política é desenvolvida nesse contexto de prática.

Segundo Mainardes (2006), para os autores da ACP, a essência não está em simplesmente “implementar” o texto político dentro dessa arena de prática, mas sim as consequências das interpretações a que esse texto está sujeito, de forma que a política pode ser “recriada”. Assim, professores e outros profissionais desempenham um papel ativo tanto durante a interpretação quanto na reinterpretação dos textos políticos, de maneira que suas crenças, pensamentos e valores implicam na forma como o texto será aplicado na prática.

Dentre os questionamentos levantados por Mainardes (2006) para refletirmos sobre esse contexto estão: Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há

mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Apesar dos estudos que contemplam a ACP e o programa IsF serem incipientes no contexto nacional, conforme constatamos durante uma pesquisa em plataformas acadêmicas de busca, apresentamos, a seguir, os trabalhos encontrados que consideram essas temáticas para ilustrar como elas têm sido abordadas, de forma que possamos dialogar com tais estudos.

Entre os trabalhos desenvolvidos apenas três apresentam o foco mencionado anteriormente, os quais foram encontrados por meio das plataformas de buscas Google Acadêmico e Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2012 e 2021 – utilizando conjuntamente as palavras-chave “Idiomas sem Fronteiras” e “Abordagem do Ciclo de Políticas” – bem como em outros referenciais teóricos mencionados em pesquisas e por indicações da orientadora.

Um desses trabalhos é o artigo, publicado em 2015 pelo pesquisador Thomás Dorigon, intitulado "O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do Ciclo de Políticas". Dorigon (2015) teve como objetivo analisar o processo de criação do Inglês sem Fronteiras e seu processo de expansão e complexificação, o qual culminou no Idiomas sem Fronteiras. Em termos teórico-metodológicos, o autor recorre ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, para realizar a análise. Como *corpus* de sua investigação, o pesquisador utiliza os editais de vagas no NuLi e de seleção para avaliação diagnóstica do centro aplicador (CA), bem como as portarias dos anos de 2012 e 2014, que instituíram o programa IsF, a fim de identificar as mudanças presentes nos textos políticos.

Dorigon (2015) constata que: a) a criação dos textos políticos do IsF-Inglês teve, portanto, uma forte relação com discursos criados e circulados pela mídia e pelo Ministério da Educação; b) no contexto do IsF-Inglês, a regulamentação é feita por portarias normativas emitidas pelo MEC e suas ações são divulgadas por editais emitidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu), de forma que apresentam os objetivos do programa, bem como traz informações concernentes aos processos seletivos para cursos presenciais e para a seleção de vagas para o diagnóstico do nível de inglês; e c) de acordo com os editais dos NuLi, os professores do IsF-Inglês, tratados como implementadores e

eventuais modificadores dessa PL, são professores ou técnicos da instituição com formação em Letras-Inglês ou alunos de graduação ou de pós-graduação da área de Letras, com nível de proficiência superior.

Outro trabalho encontrado foi elaborado pelos pesquisadores Simone Sarmento e William Kirsch em 2015, intitulado “Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da Formação de professores”. Os pesquisadores tiveram como objetivo relatar um recorte das ações que ocorreram no Núcleo de Ensino de Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (denominado NucLi-UFRGS), focando na formação de professores, mais especificamente no que tange ao contexto de prática desses profissionais. Sarmento e Kirsh (2015) se apoiam no arcabouço teórico-conceitual que abordam as reflexões de Nóvoa (2009) sobre a formação docente para o trabalho e os estudos de Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE, BALL e GOLD, 1992) sobre o Ciclo de Políticas. Situada como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, teve como *corpus*, questionários on-line gerados por meio do Google Forms e respondidos pelos doze professores do NucLi durante uma das reuniões que aconteciam semanalmente.

Os dados, embora preliminares, mostram que as respostas estão relacionadas com a sala de aula. Os autores identificaram que i) a maior fonte de aprendizagem decorre da sala de aula; ii) a preparação de aulas, palestras e ementas de curso são atividades centrais no processo de desenvolvimento como docente; iii) a discussão dos textos escolhidos para as reuniões pedagógicas tratam de problemas relacionados ao tipo de aula que dão. Assim, o IsF apresenta-se como um palco para o desenvolvimento de professores com o potencial de integrar reflexão teórica e prática a partir de experiências concretas vivenciadas no trabalho docente.

O terceiro trabalho desenvolvido que compreende o contexto do IsF, e que leva em consideração a ACP, é a tese de doutorado da pesquisadora Taisa Pinetti Passoni defendida em 2018, nomeada “O programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro”, que teve como objetivo investigar o programa IsF como uma PL, com foco nas ideologias da língua inglesa (ILI) subjacentes aos contextos de realização do Programa. Assim, com o intuito de averiguar as relações entre os estudos sobre políticas públicas e os estudos da linguagem, Passoni (2018) fez uso dos referenciais teórico-metodológicos da ACP e da Análise de Discurso Crítica.

A autora organiza seu estudo a partir da análise dos diferentes textos que subsidiam a realização do IsF, os quais são sistematizados em três conjuntos: a esfera legal, composta

por sete publicações feitas por órgãos vinculados à administração pública que propõem encaminhamentos ao IsF; a esfera jornalística, que agrupa 43 publicações oriundas de três sites brasileiros de notícias de ampla circulação; e a esfera educacional, que reúne entrevistas feitas com coordenadores de dez NucLis, bem como 68 ementas/programas de cursos ofertados no âmbito do IsF. A fim de codificar e organizar as categorias interpretativas da pesquisa, o software NVivo 11 foi utilizado para armazenamento dos textos.

De maneira geral, Passoni (2018) pôde identificar, por meio de suas análises, que a PL do IsF é permeada por seis Ideologias de Língua Inglesa (ILI), as quais são discutidas na seguinte ordem: “ideologia de língua padrão”; “Ideologia do inglês como mercadoria”; “Ideologia do falante nativo”; “Ideologia instrumentalista do inglês”; “Ideologia do inglês como língua global”; e “Ideologia do imperialismo linguístico”. De acordo com o que foi observado pela autora, as ideologias identificadas corroboram para a posição do inglês como língua hegemônica no contexto de internacionalização do ensino superior brasileiro. “A sobreposição de tais ILI indica maior permeabilidade nos contextos de prática em que as PL são interpretadas e potencialmente questionadas, enquanto apresentam maior unicidade nos contextos de influência e de produção de textos” (PASSONI, 2018, p. 240).

De maneira geral, podemos salientar a relevância dos três trabalhos encontrados, pois puderam lançar um olhar específico para: i) os aspectos documentais e análise técnica de editais e portarias; ii) o contexto de prática em que atuam os profissionais investigados; e iii) as ideologias da língua inglesa contidas no âmbito do IsF. Assim, eles conseguem dar visibilidade para diferentes questões a serem exploradas e revelam a potência da abordagem teórico-metodológica utilizada.

Apesar dos três trabalhos abordarem a ACP, a pesquisa de Dorigon (2015) contempla os contextos de influência e de produção de textos; Sarmiento e Kirsh (2015) apenas o da prática. O único que aborda os três contextos é o de Passoni (2018), mas com enfoque nas ideologias da Língua Inglesa. Assim, como diferencial, esta investigação examina os três contextos, com olhar para a formação de professores no IsF.

A seguir, passamos para o capítulo sobre as modalidades de formação de professores.

### CAPÍTULO 3: MODALIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo apresentar as modalidades de formação de professores de línguas, discussão que, conforme pontuado por Wallace (1991), ganhou intensidade a partir dos anos finais do século XX. Segundo o autor, diante da vasta demanda no ensino de línguas, houve, conseqüentemente, um aumento na busca por professores qualificados, bem como a necessidade de formação para esses profissionais. Para subsidiar a análise do mapeamento sobre os estudos de formação de professores no contexto do IsF, realizada no capítulo analítico, na parte do contexto da prática, traremos neste momento a discussão sobre as modalidades.

Para que possamos identificar tais modalidades, precisamos entender primeiramente cada uma delas. No processo de formação de professores, os modelos conceituais ou diferentes paradigmas são denominados como “matrizes de crenças e pressupostos sobre a natureza e objetivo do ensino, da aprendizagem, dos professores e sua formação, que orientam as práticas específicas de formação de professores” (ZEICHNER, 1983, p.3 apud BONFIM; CONCEIÇÃO, 2014, p. 24), ou seja, são esses modelos conceituais/modalidades que direcionam as propostas de programas e políticas educacionais.

Os modelos de formação a saber são: (1) modelo artesanal; (2) modelo tecnicista e (3) modelo reflexivo. O modelo artesanal, também conhecido como artístico ou *craft*, focaliza em uma formação na qual a aprendizagem do professor se dá por meio da observação e imitação de técnicas de ensino utilizadas por um docente experiente, ou seja, nesse modelo, o professor formador é visto como fonte de dicas/ técnicas de ensino. Dessa forma, o conhecimento, ou seja, o “[...] *expertise* do modelo artesanal é passado de geração para geração”<sup>20</sup>. (WALLACE, 1991, p. 6, tradução nossa). Comparado com o processo que ocorria nas fábricas, é caracterizado como conservador e dependente de uma sociedade estática, muito diferente do que se poderia esperar para o futuro, visto que as escolas se constituem em uma sociedade dinâmica. Dessa forma, o modelo artesanal recebe críticas por apresentar essa ideia de realidade estática, não admitindo o progresso do conhecimento estabelecido pelos princípios científicos (WALLACE, 1991). Além do mais, Bonfim e Conceição (2014) retomam a reflexão de Paquay e Wagner (2001), na qual os autores assinalam que esse modelo não prioriza a tomada de decisão refletida, isto é, não permite que o aluno-professor tome suas próprias decisões. Foram essas críticas que levaram à procura por alternativas.

---

<sup>20</sup> “[...] *expertise* in the craft is passed on from generation to generation.”

No modelo tecnicista, também conhecido como racionalidade técnica, o professor é formado considerando os resultados de estudos científicos. Dessa maneira, o professor formador é visto como especialista, o qual transmite os conhecimentos científicos expressivos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de forma que o aluno-professor treina esses conhecimentos para colocá-los em prática na sala de aula. A autoridade desse modelo deriva de conquistas de conhecimento empíricos; desse modo pesquisadores e professores que colocam a teoria em prática são usualmente pessoas distintas, de forma que o conhecimento adquirido devido à experiência do professor em sala de aula perde o seu valor (WALLACE, 2001). Assim, da mesma maneira que o modelo anterior, esse modelo tecnicista também recebeu críticas, primeiramente porque o professor é percebido como um recipiente passivo de conhecimento, ademais, outra limitação apresentada é a tendência de desconsiderar o contexto.

Bonfim e Conceição (2014, p. 29) sinalizam a reflexão feita por Schon (2000) ao considerar que “a formação profissional não deve separar a teoria da prática e nem deve ver a prática somente como consequência de uma formação teórica”, à vista disso, a prática poderia ser reconhecida como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão.

O terceiro modelo, de formação reflexiva, corresponde à maneira de refletir sobre a própria prática, considerando distintas perspectivas de reflexão, que dizem respeito

(1) quanto ao momento – reflexão antes, durante e após a ação; (2) quanto ao conteúdo – refletir sobre o processo de ensino ou sobre as condições sociais que influenciam o ensino; (3) quanto ao modo – um ato individual ou prática social, colaborativa; (4) quanto ao processo – lógico e racional desprendido de emoção ou reflexão emocional, subjetiva, imbuído de paixão; e (5) diferentes níveis de reflexão. (ZEICHNER, 1994 apud BONFIM; CONCEIÇÃO, 2014, p.30)

Além de considerar todos esses aspectos de reflexão, concordamos também com a ideia de professor reflexivo que é reiterado por Akbari (2007), de forma que o professor fica responsável por examinar criticamente suas experiências, despertando maior sensibilidade para aprimorar a aprendizagem de seus alunos.

Por conseguinte, ao ponderar sobre esses aspectos, o professor refletiria e estaria apto a questionar seu contexto, analisar o início e os efeitos de suas ações, bem como confrontar a teoria com o que é vivenciado realmente na prática. Observa-se também que nesse modelo há a junção do conhecimento recebido e do conhecimento experiencial. Ademais, nesse processo de formação reflexiva, o professor formador é considerado um supervisor e colaborador, pois além de possuir o papel mais prescritivo de especialista, também é construtor de

conhecimento, visto que observa, anota, analisa, considera, avalia e discute com seus alunos levando-os a reflexão.

Conforme constatado, o processo de reflexão é complexo, Zeichner (2003), por exemplo, pontua que esse processo deve ser visto como uma prática social, em que os professores possam apoiar e sustentar uns aos outros, colaborando para o seu desenvolvimento; em outras palavras, os professores devem exercer uma função ativa na elaboração dos propósitos e objetivos finais de seu trabalho.

Zeichner (2003) afirma que ao vermos a reflexão de maneira isolada e individual fazemos com que haja a exclusão de problemas enfrentados por outros professores tais como o próprio sistema escolar e problemas que envolvem a estrutura da escola. Por isso a necessidade de se atentar para quais níveis de reflexão são adotados pelos programas de formação, visto que, alguns programas aderem à prática reflexiva com diversos objetivos, que apesar de compreender diferentes níveis, na maioria das vezes abrangem as dimensões técnicas e prática, deixando a dimensão crítica de lado (Gimenez, 1999).

No trabalho de Liberali (2010), a autora descreve detalhadamente os três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica<sup>21</sup>, assim, assinala que por meio da reflexão crítica o sujeito retoma traços tanto da reflexão técnica, quanto da reflexão prática, e vai além, pois o leva a refletir sobre sua realidade social e cultural, possibilitando a tomada de decisões diante dos acontecimentos, sem deixar de se atentar para as questões éticas e morais, as quais são fundamentais no processo de transformação social, o que é ao nosso ver um dos papéis fundamentais do professor no processo de ensino.

Ainda trazendo ponderações acerca do estágio crítico da reflexão, Akbari (2007) ressalta que

nesta fase, o praticante reflexivo avalia diferentes escolhas e alternativas e integra as informações recém-adquiridas com o que ela já sabe. É, na verdade, a fase de tomada de decisão resultante de uma análise cuidadosa da situação e da deliberação. Esta última etapa servirá de base para a formulação de formas alternativas de ensino ou abordagem do problema por parte do professor. (AKBARI, 2007, p. 195)

Por meio desse estágio crítico, o professor reflete sobre as informações adquiridas recentemente em determinadas situações experienciadas em sala de aula e as relaciona com o conhecimento prévio que possui. Assim, após analisar a situação, desenvolve alternativas para

---

<sup>21</sup> "Ao refletir tecnicamente, o professor estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências, etc., respostas para seus problemas do dia a dia. A reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. A reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica como da prática, contudo coloca foco nas questões éticas como centrais". (LIBERALI, 2010, p. 26-31)

melhorar as estratégias de ensino, quiçá identifica maneiras de abordar determinados problemas que estavam sendo enfrentados.

Ademais, cabe ressaltar outro aspecto crucial pontuado por Akbari (2007), que deve ser levado em consideração durante o processo reflexivo crítico: a dimensão moral. Durante a prática pedagógica, compete ao professor refletir sobre as consequências tanto sociais, quanto éticas das suas ações e ponderações. Além disso, o autor ainda reforça que “o desenvolvimento do professor deve resultar na melhoria da sociedade em que vive”. (AKBARI, 2007, p. 197).

Cabe ressaltar que no contexto contemporâneo de formação de professores é discutido também sobre a abordagem sociocultural que é condizente com as convicções da reflexão crítica, pois ambas versam sobre objetivos em comum, dado que levam em conta o contexto histórico-social específico, os conhecimentos experienciais e práticos do professor, bem como consideram “o ensino e aprendizagem como um processo contínuo de (re)construção decorrente das interações do aprendiz [...] com o mundo”. (KANEKO-MARQUES, 2015, n.p).

Cabe novamente lembrar ao leitor que tais modelos serão retomados no mapeamento realizado acerca da formação de professores no IsF, desenvolvido como uma das análises do contexto de prática.

A seguir discorreremos sobre o percurso metodológico deste trabalho.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

Neste capítulo, ilustramos a natureza da pesquisa, tendo em consideração a epistemologia e a tipologia. Em seguida, tecemos considerações acerca das questões éticas, abordamos o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração dos dados e as informações a respeito dos participantes envolvidos nesta investigação.

### 4.1 NATUREZA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois conforme pontuado por Creswell (2007), o estudo de natureza qualitativa

[...] começa com suposições, uma visão de mundo, o possível uso de lentes teóricas e o estudo de problemas de pesquisa que investigam o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2007, p. 37, tradução nossa<sup>22</sup>)

Para corroborar com a definição dessa natureza, Bortoni-Ricardo (2008) assinala que nesse tipo de investigação não se tem como objetivo gerar leis para que possa haver amplas generalizações, tampouco experienciar relações de causa e consequência entre as ocorrências. A pesquisadora afirma que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Esta investigação é de base epistemológica interpretativista, visto que o seu objetivo é compreender de que modo se dá a formação dos professores no contexto do IsF, ou seja, “compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), porém de maneira objetiva” (SCHWANDT, 2006, p. 197).

Ao considerar a tipologia da pesquisa, esta investigação identifica-se como um estudo de caso, o qual é caracterizado por Creswell (2007) como uma abordagem qualitativa em que o pesquisador pode analisar um caso específico ou diversos casos. A investigação é realizada por meio de uma análise detalhada e profunda, recorrendo a diferentes ferramentas, tais como material audiovisual, observação, entrevista, relatórios etc. de forma que possa proporcionar mais detalhes. Nesta investigação, em particular, o caso específico a ser investigado é a formação dos professores de língua inglesa no programa IsF de uma universidade estadual paranaense.

Esta pesquisa identifica-se também como um estudo documental, o qual é pontuado por Lüdke e André (2013) como uma técnica valiosa, seja complementando informações

---

<sup>22</sup> “[...] begins with assumptions, a worldview, the possible use of theoretical lens, and the study of research problems inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem.”

alcançadas por meio de outras técnicas, seja identificando novos tópicos. Nesta investigação serão analisados tanto os documentos que influenciaram a implementação do programa IsF, quanto os documentos que oficializaram essa política.

Lüdke e Andre (2013), ao citarem Guba e Lincoln (1981), abordam algumas vantagens para utilização dessa técnica de análise pelo fato de que os documentos podem: ser revisitados ao longo do tempo e servirem de base para diferentes investigações, o que, conseqüentemente, apresenta maior estabilidade dos resultados; ser caracterizados como fonte natural, de forma que são criados em um contexto específico e fornecem informações sobre esse mesmo contexto; apresentar baixo custo, de forma que necessitamos apenas investir concentração e tempo; e por fim, permitir acesso aos dados mesmo que o acesso a sujeitos seja inviável. Assim, esses motivos contribuíram também para a escolha da análise documental.

#### 4.2 ÉTICA

A presente pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil para apreciação do comitê de ética da universidade em que a pesquisadora e orientadora estão vinculadas e posteriormente aprovada por esse comitê (CAAE nº 27828919.3.0000.0104). Desde o início do trabalho, explanamos para os participantes quais são os objetivos do estudo, bem como apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e maior conhecimento sobre a proposta da pesquisa. Ainda, tivemos o cuidado para garantir o anonimato dos participantes, pois concordamos plenamente com Celani (2005) quando ela afirma que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p, 110).

No que tange à Ética Emancipatória, ou seja, no que diz respeito ao retorno dos dados aos participantes, tínhamos, à princípio, a intenção de retornar a análise para que fosse possível incluir as vozes daqueles que fizeram parte da investigação, no entanto, esse retorno não foi executável, devido ao tempo hábil para finalizar esta pesquisa. Assentimos a importância de se incluir as vozes desses participantes no processo de análise, visto que, conforme pontuam Reis e Egido (2017), a Ética Emancipatória tem o propósito de

fortalecer a posição do participante, pelo exercício de divisão de poderes sobre a análise, pela incorporação de sua voz no relato final, pela possibilidade de aprender com (e, por que não, sobre) a pesquisa, por meio

de consideração analítica e não apenas reprodutiva das reações e pontos de vista do participante. (REIS; EGIDO, 2017, p. 240)

Infelizmente não foi possível fazer esse retorno dos dados, mas objetivamos, por fim, ao término deste estudo, compartilhar os resultados alcançados com os participantes da pesquisa e demais interessados na temática estudada.

#### 4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O cenário de investigação é um NucLi do programa IsF, o qual teve início a partir de outubro de 2017 na universidade investigada, com a duração de quase 2 anos, finalizando as ofertas de cursos em julho de 2019, ao considerar os cursos em língua inglesa. Dentre os diversos cursos de LI ofertados com foco acadêmico, os mais procurados, no contexto analisado, eram preparatórios para exames de proficiência; produção e compreensão oral e produção escrita.

#### 4.4 *CORPUS* DA PESQUISA

Para alcançarmos os objetivos desta investigação, os dados foram gerados por meio de: I) análise documental; II) entrevista; e III) questionários. O primeiro deles, conforme já ponderado, é considerado um procedimento valioso e se mostra de extrema importância para nosso estudo, pois este tipo de análise será fundamental para averiguar os editais e as portarias lançadas para implementação do programa IsF, a fim de identificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos.

O segundo instrumento, a entrevista<sup>23</sup>, é definido como um dos principais recursos para gerar os dados. Concordante com o que afirmam Lüdke e André (2013), a entrevista não estabelece relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 33). Dessa forma, utilizamos a entrevista com as coordenadoras que fizeram parte do programa no NucLi da universidade abordada.

---

<sup>23</sup> Ver apêndice A para ter acesso às perguntas da entrevista.

E o terceiro instrumento, também de enorme importância para a pesquisa, são os questionários<sup>24</sup> que foram enviados para todos os alunos-professores que participaram do programa – exceto a pesquisadora desta investigação. Devido a sua praticidade, a utilização desse instrumento pode ser bastante significativa, uma vez que uma das possibilidades é enviá-los via internet, podendo aumentar as chances de mais participantes terem a disponibilidade de responder.

Com relação à análise dos dados gerados, identificamos as categorias, de maneira indutivo-dedutiva, de forma que conseguimos reconhecer as características em comum apresentadas nos dados, para agrupá-las em categorias específicas.

#### 4.5 PARTICIPANTES

Foram convidados, para fazer parte desse estudo, as professoras coordenadoras, bem como os professores de língua inglesa que atuaram no cenário do programa IsF de um NucLi em uma universidade no norte do estado do Paraná, com o intuito de averiguar de que forma eles veem a formação de professores nesse contexto.

Devido à experiência da pesquisadora no âmbito investigado, o contato com os participantes foi mais direto, visto que a mesma tinha acesso aos e-mails e números de WhatsApp de todos eles. Assim, por meio de uma mensagem de WhatsApp foi informado aos professores e professoras coordenadoras sobre a realização da pesquisa e que estavam sendo convidados para fazer parte da investigação. Nesse contato, comunicamos que seria enviado via e-mail: os questionários, para os professores; e uma mensagem de agendamento da entrevista, a qual seria realizada com as coordenadoras separadamente.

##### 4.5.1 COORDENADORAS

As coordenadoras, ambas professoras doutoras, com interesses acadêmicos na área de ensino-aprendizagem de línguas, participaram desta investigação por meio de entrevistas que, devido ao contexto de pandemia, foram realizadas no formato on-line por meio do Google Meet. As entrevistadas são uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora geral/institucional. Para facilitar a apresentação dos dados, utilizaremos os pseudônimos Jane – para a coordenadora pedagógica, e Lucila– para a coordenadora geral.

Jane, após finalizar seu doutorado em 2014, ingressou no Centro de Línguas–posteriormente denominado Instituto de Línguas – da Instituição investigada. À princípio, sua

---

<sup>24</sup> Ver apêndice B para ter acesso às perguntas do questionário.

atuação se deu no programa Paraná Fala Inglês (PFI)<sup>25</sup>, que na época desenvolvia cursos preparatórios para o TOEFL. Trabalhou também no cargo de chefia do Instituto de Línguas durante duas gestões.

Ministrou cursos de Inglês como Meio de Instrução (EMI) e, apesar de nunca ter atuado diretamente no curso de Letras da universidade, já ministrou cursos para professores da rede básica de ensino, devido sua pesquisa de doutoramento, visto que fazia parte da investigação. Em 2017, após a experiência no PFI, o Instituto de Línguas manteve a ligação com programas que tinham como foco o ensino de língua(s), assim, Jane atuou como coordenadora pedagógica no IsF.

Lucila atuou como professora durante a regência no estágio dos acadêmicos do último ano de Letras da universidade investigada. Em 2017, após retornar do seu doutorado, ingressou como coordenadora geral do programa IsF desde o credenciamento da instituição.

Além de ministrar a disciplina de estágio, Lucila teve outras experiências na área de coordenação, inclusive no que diz respeito à formação de professores, visto que fez parte de projetos de extensão, como o Centro de Excelência, com cursos de língua inglesa voltado para a comunidade externa à universidade. Ademais, atuou no programa Residência Pedagógica, voltado para acadêmicos dos anos finais do curso de Letras.

#### 4.5.2 ALUNOS-PROFESSORES

No que diz respeito aos professores que atuaram no contexto do IsF de LI na IES investigada, foram 11 no total, incluindo a pesquisadora. O programa contou com professores tanto em processo de formação inicial – pois eram alunos da graduação; quanto professores em formação continuada–, por serem alunos da pós-graduação.

Os alunos-professores receberam por e-mail um Formulário do Google, composto pela breve explicação da pesquisa e o TCLE, de forma que poderiam aceitar ou não fazer parte desta investigação. Obtivemos um total de seis respostas dos e-mails enviados aos 10 alunos-professores, sendo possível identificar que 83,3% dos respondentes eram alunos da graduação e 16,7% formados e cursavam a pós-graduação.

---

<sup>25</sup> O Paraná Fala Inglês, posteriormente denominado Paraná fala Idiomas, é um programa que visa a internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná, o qual conta com o apoio da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), bem como da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) para o desenvolvimento das suas atividades. Informações disponíveis em: <<http://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>>. Acesso em: 12 jan 2022.

Para garantir o anonimato neste estudo, os participantes serão nomeados de acordo com seus pseudônimos, a saber: A, Daniele, Pedro, Sara, Professor e João<sup>26</sup>. De acordo com o perfil traçado, os participantes compõem uma equipe jovem, entre 22 e 26 anos, mas que tiveram uma experiência longa dentro do programa IsF – mínimo de nove meses e máximo de dois anos.

Além de formarem uma equipe em diferentes níveis do curso de Letras, alguns nos anos iniciais da graduação, outros nos anos finais ou até mesmo cursando o mestrado, apresentam uma experiência bastante abrangente, tanto em contextos de escolas de idiomas, escolas regulares e Instituição de Ensino Superior, quanto em programas de formação de professores, tais como o PIBID, o PROINTE, Residência Pedagógica e Estágio remunerado não-obrigatório no Instituto de línguas da IES investigada.

Para visualizarmos melhor o perfil dos alunos-professores participantes desta investigação, trazemos aqui um quadro com as informações geradas.

**Quadro 1: Perfil dos aluno-professores do NuLi investigado.**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de participação no IsF</b>	<b>Experiência docente em outros contextos</b>
A	23 anos	9 meses	Escola de idiomas e PIBID.
Daniele	26 anos	9 meses	Escola de idiomas, escola regular, PIBID e Residência Pedagógica.
João	25 anos	1 ano e 3 meses	Escola de idiomas.
Pedro	24 anos	2 anos	Escola de idiomas, escola regular, e Residência Pedagógica.
Professor	23 anos	1 ano e 6 meses	Instituição de ensino superior e PROINTE.
Sara	22 anos	10 meses	Escola regular.

Fonte: A Autora.

Após definirmos os aspectos metodológicos, apresentamos no capítulo seguinte a análise dos dados.

<sup>26</sup> Dois nomes escolhidos coincidem com professores atuantes no programa, por isso, por questões éticas, fizemos a alteração.

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo visa apresentar a análise e discussão dos dados, tendo como auxílio a ACP para interpretação e compreensão da PL em que o IsF se constitui. Para tanto, a organização é exibida de acordo com a ordem definida previamente, ou seja, conforme os contextos de influência, produção de texto e prática. Gostaríamos novamente de assinalar, em conformidade com o que foi exposto pelos autores da ACP, que tais contextos se sobrepõem, em outras palavras, reiteramos que essas arenas estão interligadas e a sequência utilizada nesta pesquisa diz respeito à disposição das informações.

Assim, iniciaremos a análise abordando os conhecimentos acerca do contexto de influência, de forma que analisamos a Portaria MEC nº 105 de 24 de maio de 2012, a qual institui o Grupo de Trabalho “Inglês sem Fronteiras”. Na sequência discorreremos sobre o contexto de produção, que se deu por meio da análise das Portarias Normativas que instituíram o programa IsF, a saber: Portarias nº 1.466/2012, nº 973/2014 e nº30/2016; e finalizaremos a discussão versando sobre o contexto de prática, expresso por meio do mapeamento de estudos que contemplam o contexto do IsF e a formação de professores; a análise dos questionários e das entrevistas. Ademais, no decorrer das discussões, tecemos algumas reflexões acerca dos questionamentos feitos por Mainardes (2006), a fim de discutirmos ponderações a respeito das influências que levaram à criação do programa IsF, a forma como se deu a elaboração da política, bem como os efeitos da PL na prática.

### **5.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA**

Ao pensarmos em uma das principais influências para a criação do programa IsF, temos a Instituição do Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras, o qual foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Superior (SESu), destinado a subsidiar o programa CsF, com o intuito de possibilitar o acesso da comunidade acadêmica à língua estrangeira. À princípio, apenas as universidades federais seriam contempladas, por isso os participantes constituintes desse grupo de trabalho foram: (i) um indicado pela SESu, e (ii) dois representantes das seguintes universidades federais: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Pernambuco.

Abaixo, exibimos um quadro para apresentar de maneira sucinta os principais sujeitos envolvidos na composição do GT e os objetivos dessa equipe.

**Quadro 2:** Representação sobre a constituição do GT.

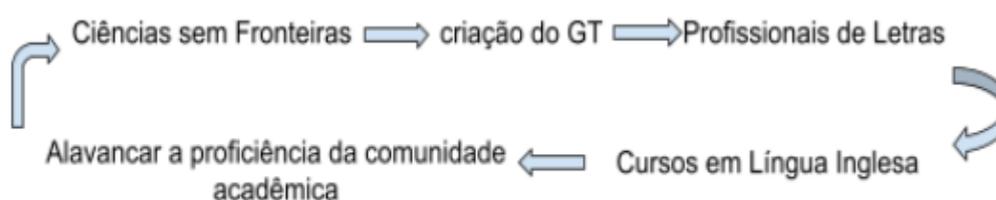
Quem propõe?	Para quem?	Por quê?
Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Superior (SESu);	Para comunidades acadêmicas federais.	Subsidiar o programa CsF, com o intuito de possibilitar o acesso da comunidade acadêmica à língua estrangeira.

**Fonte:** A autora.

A seleção das universidades se deu a partir do cumprimento de uma série de critérios, a saber: a) ter cursos de graduação em Letras-Inglês (presencial e/ou a distância) e de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de Língua Inglesa), b) ofertar cursos de Inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), c) ter representatividade em sua região.

Dessa forma, a partir desse olhar lançado para essa portaria foi possível identificar que o GT tinha como objetivo, ao contemplar os critérios mencionados anteriormente, colocar em evidência: i) o curso de Letras, não somente no que tange ao ensino presencial, mas também a plataforma de ensino à distância – EAD; ii) a língua inglesa, e consequentemente iii) a proficiência linguística. À vista disso, identificamos que todos esses pontos estão interligados e diretamente relacionados à essência da formação desse GT, em outras palavras, ao programa CsF, formando um círculo interligado, conforme representado abaixo.

**Figura 2:** Representação do ciclo formado pelos objetivos do GT na época da criação do programa.



**Fonte:** A autora.

Assim, ao refletirmos sobre esses três tópicos específicos, especialmente na época da proposta dos documentos, interpretamos que o curso de Letras, a língua inglesa e a proficiência linguística podem ser colocados em destaque, servindo como influências e tendências para a elaboração da PL que constitui o IsF, visto que essas temáticas passaram a se relacionar com as discussões sobre a internacionalização do ensino superior, por isso, diante das influências globais/internacionais, o GT vem em busca de aperfeiçoamento, que consequentemente leva a um destaque global. Conforme bem pontuado por uma das integrantes da banca de qualificação deste trabalho, no processo de elaboração do IsF, a formação de professores não era posta como destaque para o sucesso do programa. Esse tópico em específico passou a ser considerado após reivindicação dos profissionais da área, então se hoje avaliamos que a formação docente foi de extrema importância para o processo de internacionalização das universidades brasileiras, sendo considerada explicitamente nos editais posteriores do IsF, não podemos nos esquecer que outrora, lá em 2011, durante a criação do CsF, essas questões não haviam sido ponderadas.

Conforme mostra a figura, o profissional de Letras previsto nesta proposta da formação do GT – os professores formadores e alunos do curso de Letras – e estudos e ações sobre a internacionalização trazem ponderações a respeito da atuação deles nesse contexto. Em um mapeamento realizado por Calvo e Alonso (2020), com o intuito de apresentar uma visão geral de estudos focados na internacionalização do ensino superior e da língua inglesa, as autoras identificaram nos trabalhos selecionados temas em comum, tais como:

- i) Inglês e políticas públicas de internacionalização;
- ii) Formação de professores no IsF;
- iii) Inglês, internacionalização e tecnologias;
- iv) Letramentos acadêmicos;
- v) Inglês e produção acadêmica;
- vi) exames de inglês e proficiência em cursos de pós-graduação, efeito washback do TOEFL-IBT no ensino de inglês dos cursos do IsF em uma universidade federal, e Common European Framework of Reference for Languages na internacionalização do HE;
- vii) Internacionalização em casa, com foco no Inglês como Meio de Instrução (Calvo; Alonso, 2020, p. 18).

Dentre os autores abordados no mapeamento realizado por Calvo e Alonso (2020), gostaríamos de destacar as pesquisas de Pereira Junior (2017), Pereira (2018), Moraes (2018), além do trabalho já mencionado de Jordão e Martinez (2015), pois estes estudos trazem reflexões relevantes no que tange aos efeitos da internacionalização tanto concernente aos profissionais de Letras quanto à proporção tomada pela língua inglesa nesse cenário.

De acordo com Pereira (2018), o CsF redimensionou, mesmo que de maneira indireta, a relevância dos profissionais de línguas estrangeiras no processo de internacionalização do ensino superior, devido à responsabilidade de preparar linguisticamente os candidatos do programa, o que acarretou em ponderações no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Moraes (2018) reitera que o agir do professor de LI é um dos requisitos para que a política linguística de internacionalização da educação seja efetiva. Por isso, tanto Pereira Junior (2017), ao analisar a vivência internacional de alunos professores de licenciatura em inglês, quanto Moraes (2018), que teve experiência na gestão institucional do programa CsF, declaram que conceder o direito à mobilidade internacional, seja para estudantes em formação inicial (PEREIRA JUNIOR, 2017; MORAES, 2018), seja para profissionais da Educação Básica, é uma forma de valorizar esses profissionais e produzir um caminho proveitoso para o ensino de LI no Brasil.

Além do mais, outro ponto muito relevante a ser abordado, ainda condizente aos profissionais de Letras, mais especificamente no que tange ao CsF, diz respeito à exclusão das áreas de humanas nos programas de internacionalização. Conforme pontuado por Jordão e Martinez (2015), o programa CsF mostra a hierarquização das áreas de conhecimento, de forma que exclui as humanidades e os estudos da linguagem, visto que são destinadas bolsas de estudos no exterior para alunos de graduação ou pós-graduação matriculados em áreas priorizadas. Nessa mesma linha, podemos também reiterar que os alunos-professores de Letras são considerados pela PL na maioria das vezes apenas para ensinar outros estudantes e ajudá-los a atingir a proficiência linguística para a mobilidade acadêmica, que seria igualmente significativa para todos os alunos, principalmente para os que atuam no ensino de línguas.

Concernente a essa ponderação, gostaríamos de chamar a atenção para um projeto da Presidência do IsF pela embaixada americana no Brasil – o Letras sem Fronteiras, resultado de uma premiação internacional em 2016 do programa IsF devido ao seu impacto social expressivo. A premiação acarretou no financiamento de visitas de dez professores IsF em universidades americanas e dez estudantes americanos em universidades federais brasileiras, por um período de dois meses. Os participantes, professores do IsF –Inglês, foram selecionados por meio de editais locais que levavam em conta o maior nível de proficiência, compromisso com o NucLi e tempo de dedicação ao programa. Além disso, os candidatos não poderiam ter tido experiência internacional. Os selecionados fizeram um curso on-line para

abordarem a temática do ensino de português para estrangeiros, bem como a divulgação da cultura brasileira.

Posteriormente, após o sucesso do programa, foi lançado o Letras sem Fronteiras Canadá, similar ao anterior, mas com um número menor de participantes – um total de seis brasileiros e seis canadenses.

Tais oportunidades se mostram excelentes, mas ainda assim, lacunares, visto que uma pequena quantidade de professores puderam ter uma experiência internacional, além do mais, os editais incluíam apenas professores de língua inglesa, excluindo novamente as demais línguas.

Ainda no contexto de influência, na análise desse documento que instituiu o GT, apesar de sinalizar no Art. 1º o termo “línguas estrangeiras”, nas atribuições do GT deixam bem marcadas ações referentes à língua inglesa como “ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa”; “Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa” e “Propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa” (BRASIL,2012). Tal referência indica uma hegemonia da língua inglesa nas primeiras ações do GT.

Nesse sentido, Kirkpatrick (2011) afirma que não há dúvidas de que o crescimento da internacionalização do ensino superior tem resultado em um aumento significativo do uso de inglês como meio de instrução. No entanto, o autor chama a atenção para o que ele denomina de “lado desagradável” da internacionalização, de forma que ela passa a ser vista como “*Englishization*”, uma vez que universidades cedem a pressão de utilizar a língua inglesa para atrair estudantes internacionais.

As consequências desse processo são várias, conforme mencionado por Kirkpatrick (2011). Entre elas está a ameaça para línguas locais e bolsas de estudos, fator diretamente relacionado à desvalorização de publicações locais; isto significa que pesquisas feitas em outra língua que não o inglês são de certa forma ignoradas e, conseqüentemente, apresentam uma desvantagem para estudiosos que possuem o inglês como segunda língua ou língua estrangeira.

Além do mais, o autor pontua que a internacionalização do ensino superior é vista por muitos países como um mercado lucrativo, onde o interesse fica restrito ao pagamento de taxas pelos estudantes internacionais, ao invés de ser considerada uma troca de conhecimento, visto que os alunos estrangeiros têm muito a contribuir no que diz respeito ao recurso cultural e linguístico. Nas palavras do pesquisador,

Poucas universidades parecem perceber que a presença desses estudantes internacionais representa recursos culturais e linguísticos extraordinariamente ricos para os estudantes locais. Em vez disso, a retórica envolve a percepção de baixa proficiência na língua inglesa dos estudantes internacionais. A incapacidade dos alunos locais de falar um idioma diferente do inglês ou de ter qualquer experiência intercultural profunda passa sem ser mencionada. [...] Em vez disso, o objetivo é oferecer disciplinas em inglês para estudantes 'estrangeiros' em seus países de origem, que podem então se articular com as disciplinas oferecidas em seus câmpus principais. A motivação para isso é principalmente econômica. (KIRKPATRICK; 2011, p. 6-7, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Considerações de autores tais como Jordão; Martinez (2015) e Kirkpatrick (2011) são extremamente relevantes, pois a partir das influências na elaboração do GT, a PL contempla os profissionais de Letras e a língua inglesa, mas as ações e editais de internacionalização (principalmente o do CsF) deixam esses profissionais excluídos desse processo. Ainda, por sinalizar apenas a língua inglesa, exclui as demais línguas (inclusive o português como língua estrangeira), sendo, então, a princípio, vista inclusive como uma PL excludente e monolíngue.

A seguir, passamos para a análise do segundo contexto, o qual contempla as Portarias que dão formato ao texto da política do IsF.

## 5.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O contexto de produção de texto diz respeito ao texto da PL do IsF e está caracterizado pelas Portarias Normativas nº 1.466/2012<sup>28</sup> (anexo 1), nº 973/2014<sup>29</sup>(anexo 2) e nº30/2016<sup>30</sup>(anexo 3), de forma que por meio delas o programa foi instituído e readequado de acordo com as necessidades sócio-histórico-culturais.

Para que possamos organizar os dados, apresentaremos a análise desse contexto de acordo com i) o que foi mantido nos objetivos dos três documentos; e ii) os aspectos que foram ampliados. Passamos a seguir para a apresentação da análise desse segundo contexto.

---

<sup>27</sup> Few universities appear to realize that the presence of these international students represents extraordinarily rich cultural and linguistic resources for the local students. Instead, the rhetoric surrounds the perceived low English language proficiency of the international students. The inability of the local students to speak a language other than English or to have any in-depth cross-cultural experience passes without mention. [...] Rather, their purpose is to offer English medium courses to 'foreign' students in their home countries which can then articulate to courses offered on their main campuses. The motivation for this is primarily economic.

<sup>28</sup>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: 26 de agosto de 2021.

<sup>29</sup> 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: 26 de agosto de 2021.

<sup>30</sup> Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_30\\_IdiomassemFronteiras\\_2016.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf). Acesso em: 26 de agosto de 2021.

### 5.2.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Conforme citado previamente, para a análise do contexto de produção de texto, elegemos apresentar os dados separando-os em dois tópicos, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor. Assim, por meio de uma análise indutiva-dedutiva, passaremos à exposição e discussão das categorias identificadas.

No que tange aos aspectos que foram mantidos nos três documentos (instituição do IsF em 2012, 2014 e 2016), foi possível observar: a) o destaque para a língua inglesa; b) foco na capacitação linguística; e c) o foco em atividades de internacionalização.

Em relação à ênfase dada para a língua inglesa fica evidente na instituição da primeira portaria, pois a mesma nomeia este idioma, de acordo com os objetivos. O inciso primeiro propõe

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Apesar de posteriormente – nas portarias de 2014 e 2016 – aparecer o termo “língua estrangeira”, apenas os professores de língua inglesa recebiam um suporte financeiro para realizarem seus trabalhos.

Foi, por meio de uma pesquisa no Google, com o intuito de entender melhor sobre o financiamento das bolsas dos professores dos demais idiomas oferecidos pelo programa, após já termos ouvido que os mesmos não recebiam apoio financeiro, que identificamos no edital N° 59/2017 – Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Estaduais e Municipais para atuação como Núcleo de Línguas (NUCLI ISF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras, que os professores dos demais idiomas não tinham bolsa de estudos, como a equipe da língua inglesa, para exercerem suas funções.

Apesar de a Portaria de 2012 que institui o programa no Art. 7º, determinar que a CAPES tem o dever de “IV- implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa”. (BRASIL, 2012b), no Edital N° 59/2017<sup>31</sup> fica expresso que

3.1.5. A universidade que indicar na proposta de credenciamento de outro(s) idioma(s) como prioridade de oferta, além do inglês, para suporte à

---

<sup>31</sup> Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59\\_ChamadaEstaduais.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf) Acesso em 03 set. de 2021.

internacionalização de suas ações acadêmicas e de pesquisa, deverá se responsabilizar pelo financiamento de bolsas institucionais para os professores desta oferta como contrapartida, assinalando na proposta como essa ação será realizada. (BRASIL, 2017)

Assim, fica mantido o holofote para a língua inglesa e a desvalorização dos demais profissionais que ministram cursos em outros idiomas.

No que diz respeito ao foco na capacitação linguística para a internacionalização, podemos observá-lo nos momentos em que são elencados: a capacitação linguística e o fortalecimento do(s) idioma(s) (incisos IV – 2012, IV e VI – 2014; e V e VII – 2016); e a internacionalização dos centros de línguas e ampliação de vagas (incisos V – 2012 e 2014; e VI – 2016).

No que tange ao apoio para as atividades de internacionalização – de modo geral, ele abarca as IES, a RFEPCT e os centros de pesquisa brasileiros (incisos III – 2012 e 2014; e IV – 2016), e de modo específico, identificamos a mobilidade internacional (incisos II – 2012 e 2014; e III – 2016).

Já no que diz respeito ao que foi ampliado nos documentos, devido às adaptações realizadas no decorrer dos anos, houve alterações concernentes aos seguintes itens: a) as línguas estrangeiras; b) o público envolvido ; c) os contextos para desenvolvimento dos NuLis; e d) os objetivos.

Acerca das línguas estrangeiras, a partir da segunda portaria instituída – em 2014, esse termo (“línguas estrangeiras”) foi adotado e outros idiomas passaram a ser contemplados, tais como o alemão, o espanhol, o francês, o italiano e o japonês. Posteriormente, na portaria de 2016, foi ratificado também o ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Concernente ao público envolvido, no primeiro momento, o programa estava destinado aos estudantes brasileiros, mais tarde, em 2014, além desses alunos, o programa foi proposto também para os professores e o corpo técnico-administrativo das IES e para os professores de idiomas da rede pública de educação básica.

Quanto aos contextos de desenvolvimento dos NuLis, em 2016, a portaria passa considerar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tal como visa contribuir para a criação, o desenvolvimento, e a internacionalização dos Núcleos de Línguas - NuLi IsF e almejam articulá-los com os Centros de Idiomas já existentes nas IES e na RFEPCT.

No que tange aos objetivos, a portaria de 2016 apresenta um grande avanço já no primeiro inciso ao considerar a formação e capacitação de estrangeiros em Língua Portuguesa (LP), visto que antes a LP aparecia de forma tímida no último inciso do documento de 2014.

Além disso, em 2016, o documento passa a dar visibilidade para a LP do Brasil, bem como visa ao fortalecimento da cultura brasileira no exterior.

Outro aspecto relevante, que passou a ser considerado somente no documento de 2016, é a formação inicial e continuada dos professores em língua estrangeira.

Apesar de ter sido ponderada posteriormente, este estudo tem buscado dar ênfase para esse tema e apresentar resultados que vêm para somar às outras pesquisas desenvolvidas anteriormente. Abordaremos uma discussão mais profunda quanto a esse tema adiante, quando tratarmos do contexto de prática.

Para recapitular os aspectos identificados nas portarias que instituíram o programa IsF, apresentamos uma síntese no quadro abaixo.

**Quadro 3:** Aspectos mantidos e aspectos ampliados nas portarias de instituição do IsF.

Aspectos mantidos	Aspectos ampliados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ênfase dada para a língua inglesa;</li> <li>- a capacitação linguística e o fortalecimento do(s) idioma(s);</li> <li>- a internacionalização dos centros de línguas e ampliação de vagas;</li> <li>- o apoio para as atividades de internacionalização (dentre elas a mobilidade acadêmica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as línguas estrangeiras;</li> <li>- o público envolvido;</li> <li>- os contextos para desenvolvimento dos NuCLis; e</li> <li>- os objetivos;</li> <li>- visibilidade para a LP do Brasil;</li> <li>- ênfase na formação inicial e continuada de professores de LE.</li> </ul>

Fonte: A autora.

A fim de estabelecer uma relação com a última discussão sobre um dos objetivos ampliados do programa, a formação dos professores, e situar esta pesquisa, apresentamos na sequência um estado da arte de estudos anteriores que dialogam com essa investigação, contemplando, de forma conjunta, as palavras-chave: formação de professores e Idiomas sem Fronteiras. Desta forma, este mapeamento está inserido dentro do contexto de prática, visto que este contexto é caracterizado pelo modo como os envolvidos interpretam e (re)significam a PL.

### 5.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção, abordaremos os instrumentos relacionados especificamente ao contexto da prática, ou seja, traremos as discussões concernentes ao mapeamento de estudos que consideram o âmbito do IsF e a formação de professores; e a análise dos questionários e das entrevistas. Dessa forma, os dados serão apresentados na sequência mencionada previamente.

#### 5.3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA: MAPEAMENTO DE ESTUDOS

Ao considerarmos os avanços tecnológicos e científicos decorrentes do processo de internacionalização, notamos que grandes impactos atingiram diversas esferas da nossa sociedade, acarretando em modificações e formulações de novos textos políticos, como é o caso da política linguística que levou à criação do programa IsF.

Conforme discutido anteriormente na seção sobre o IsF, a constituição do programa se deu em dois momentos com objetivos complementares. No primeiro momento, os propósitos estavam voltados principalmente para o desenvolvimento linguístico dos alunos, para a internacionalização das universidades e também para a mobilidade acadêmica. Em um segundo momento, o programa passa por modificações, o que leva à expansão dos objetivos, visando também o fortalecimento das licenciaturas e a formação de professores de idiomas (BRASIL, 2014). Em vista disso, pesquisas que já identificavam o contexto do IsF como um ambiente propício para a formação de professores ganham mais força após essa nova portaria e se mostram ainda mais recorrentes, conforme pontuado em mapeamentos anteriores desenvolvidos por Gimenez e Passoni (2016) e Kirsch (2019).

As pesquisadoras Gimenez e Passoni (2016) fizeram uma revisão dos resumos de três eventos da área de estudos da linguagem: V Congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), V Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) e XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), incluindo trabalhos apresentados no ano de 2014 e no início do ano de 2015, com o intuito de destacar quais aspectos da implementação do IsF são abordados e como estes se relacionam com ações formativas nos cursos de Letras.

Na outra revisão de literatura, o pesquisador Kirsch (2019) realizou um mapeamento utilizando a plataforma de pesquisa Google Acadêmico, para identificar trabalhos desenvolvidos no âmbito do IsF de 2015 a 2018, seja o programa de modo global, sejam experiências locais ocorridas nas universidades.

Diferentemente dos estudos anteriores, que lançaram um olhar mais amplo para os trabalhos desenvolvidos no contexto do IsF, nesta pesquisa apresentamos um estudo da arte das investigações que também abordam o contexto do IsF, mas com foco na formação de professores entre 2015 e 2019, a fim de identificar as modalidades de formação que foram abordados nas discussões.

Considerando os três modelos de formação, conforme discutido no terceiro capítulo deste trabalho, na nossa revisão de literatura, buscamos (1) evidenciar os trabalhos desenvolvidos a cada ano; (2) identificar os modelos de formação docente que embasam os trabalhos selecionados, conforme discussão apresentada no referencial teórico deste estudo.

Neste mapeamento utilizamos os estudos selecionados por meio das duas plataformas: O Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Google Acadêmico, em fevereiro de 2020. Em ambas as plataformas utilizamos as mesmas palavras-chave conjuntamente: “Idiomas sem Fronteiras e Formação de Professores”. Para a seleção dos trabalhos fizemos, inicialmente, uma análise léxico-semântica do título dos trabalhos, para averiguar se o foco estava relacionado ao processo de formação de professores e, na sequência, passamos para a leitura dos resumos para confirmar nossa suposição. Após a realização da leitura dos resumos, os trabalhos que não se encaixavam na temática analisada foram excluídos.

O período escolhido para análise foi a partir de 2015, devido à Portaria N° 973, de 14 de novembro de 2014, que determinou o contexto do IsF como um cenário para o fortalecimento das licenciaturas e a formação de professores de idiomas, o que fez com que pesquisadores aprofundassem seus estudos com foco na formação docente.

Ao pesquisar as palavras-chave no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram localizados cerca de 9.733 trabalhos, mesmo filtrando o período de 2015 a 2018<sup>32</sup> e limitando às estratégias para refinar os resultados em Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Áreas de conhecimento, avaliação e concentração: Educação. Sendo assim, analisamos as primeiras dez páginas, visto que as demais fugiam totalmente do tema. Apesar da quantidade de resultados, após a seleção por meio do título e leitura do resumo, identificamos que muitos estavam relacionados apenas ao IsF, fugindo do foco de formação docente, sendo assim nessa primeira plataforma identificamos apenas três dissertações de mestrado.

No Google Acadêmico, utilizando as mesmas palavras-chave e ao selecionarmos os anos de 2015 a 2019, também foram encontrados diversos trabalhos, por isso decidimos empregar o recurso da própria página chamado “classificar por relevância”, o que fez com que

---

<sup>32</sup> Esta era a última data disponível para consulta, de acordo com as palavras-chave utilizadas, na época em que o mapeamento foi realizado.

os resultados fossem menores, cerca de 329 pesquisas. Da mesma maneira que na plataforma anterior, após fazer a leitura dos resumos, eliminamos os trabalhos que não possuíam o foco desejado. Percebemos que a partir da página onze do site, as investigações não tinham nenhuma relação com o foco deste mapeamento. Dessa forma, foram selecionados no total 14 trabalhos, os quais são analisados de acordo com os objetivos expostos previamente.

Considerando os trabalhos identificados, apresentamos primeiramente, no Quadro 1, um panorama de todos os trabalhos encontrados de modo que evidenciamos as referências e os respectivos anos de publicação.

**Quadro 4:** Referência dos trabalhos analisados e numerações correspondentes.

<b>Trabalho</b>	<b>Referência</b>	<b>Ano de publicação</b>
1.	SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. <b>Ilha do Desterro</b> , Florianópolis, v. 68, n. 1, p.47-59, 17 jun. 2015.	2015
2.	VIAL, Ana Paula Seixas. Um panorama teórico sobre formação de professores e sua relação com o Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. In: IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa: [Des]limiaries da linguagem, 2016, Porto Alegre. <b>Anais....</b> Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 51-65.	2016
3.	GIRI, Mirelle Mussi. <b>Os processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras:</b> a questão da internacionalização do ensino superior. 2016. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.	2016
4.	VIAL, Ana Paula Seixas. <b>“Um everest que eu vou ter que atravessar”:</b> Formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017	2017
5.	SILVA, Andréia Turolo da; CARVALHO, Daniel Teixeira de; TEIXEIRA, Leonardo Antônio Silva. A prática exploratória no NUCLI-UFC: uma experiência colaborativa de formação de professores. <b>Letras Raras</b> , Campina Grande, v. 6, n. 1, p.95-110, 2017.	2017
6.	SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. Formação de professores e o ISF – UFS: formando professores críticos. <b>Letras Raras</b> , Campina Grande, v.6, n. 1, p.111-127, 2017.	2017
7.	PEREIRA, Fernanda Mota. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais	2017

	em práticas locais. <b>Letras Raras</b> , Campina Grande, v. 6, n. 1, p.151-165, 2017.	
8.	WALESKO, Angela Maria; FELIX, Fernanda. Formação de professores em uma comunidade de prática: O caso do NuLi Inglês sem Fronteiras na UFPR. <b>Revista X</b> , Curitiba, v. 13, n. 2, p.67-92, 2018.	2018
9.	SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. O ISF-UFS e a formação de professores crítico-reflexivos. <b>Revista Leitura</b> , Maceió, v. 2, n. 61, p. 25-42, jul/dez, 2018.	2018
10.	AYUB, Gibran Alves; ZANIOL, Vanessa. Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras. <b>Olhares &amp; Trilhas</b> , Uberlândia, v. 21, n. 2, p.342-352, 2019.	2019
11.	BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; COSTA, Priscilla Thuany Cruz Fernandes da; MOREIRA, Ana Gêrda Magalhães Ávila Paz. Implicações pedagógicas do programa idiomas sem fronteiras no desenvolvimento profissional de professores/as em formação no NUCLI-UFPB. <b>Revista do Gelne</b> , Natal, Rn, v. 21, n. 2, p.18-30, 2019	2019
12.	BRICK, Tatiana Vasconcelos. <b>O desenvolvimento de competências de professores pré- serviço de Letras Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras</b> . 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos., Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.	2019
13.	NASCIMENTO, Mariana Ruiz; GORITO, Lorena Alves. Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras. <b>Olhares &amp; Trilhas</b> , Uberlândia, v. 21, n. 2, p.300-307, 2019.	2019
14.	WALESKO, Angela Maria Hoffmann. <b>Formação inicial e o mito do falante nativo: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática</b> . 2019. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.	2019
total de trabalhos 14		2015 (1) 2016 (2) 2017 (4) 2018 (2) 2019 (5)

Fonte: A autora.

Conforme é possível observar, de acordo com a busca realizada, apenas um trabalho, com foco na formação de professores, foi publicado no ano de 2015, havendo um aumento significativo apenas no ano de 2017, com um total de quatro trabalhos, dentre eles uma dissertação de mestrado. No ano seguinte, identificamos uma queda, encerrando apenas com dois trabalhos, porém em 2019 o número de publicações com um olhar para a formação de

professores expande novamente, totalizando cinco trabalhos, dentre eles uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

Após termos apontado essa visão geral das pesquisas, observamos os modelos teóricos de formação de professores adotados nestes estudos, dialogando com a teoria exposta anteriormente, bem como exibiremos excertos que demarquem o modelo/a modalidade adotado/a.

Para facilitar a visualização dos resultados, identificamos os modelos mais recorrentes e os dividimos em quadros separados, de forma que serão apresentados da seguinte maneira: (a) as pesquisas com foco no modelo reflexivo ou reflexivo-crítico são retratadas no Quadro 5; (b) as pesquisas com panorama teórico incluindo os três modelos de formação podem ser visualizadas no Quadro 6.

Ademais, além de evidenciarmos os modelos teóricos de maneira específica, indicamos também os autores, assim como os excertos que revelam a relação com o modelo de formação docente admitido. Tais excertos foram retirados na íntegra dos textos selecionados. Após a projeção dos quadros, refletimos sobre o resultado identificado.

**Quadro 5:** Pesquisas com foco no modelo reflexivo ou reflexivo- crítico

Autor(es)	Perspectiva teórica do modelo reflexivo- crítico
Sarmiento e Kirsh (2015)	“Podemos resumir a questão de formação de professores, sob nossa ótica, com as seguintes asserções: (1) acontece a partir do trabalho docente e em contato com pares; (2) não é um conhecimento técnico no sentido positivista do termo, pois as aprendizagens que ocorrem, em geral, não podem ser generalizadas (removidas de um contexto e empregadas em outro), pois são contingentes e contextuais; (3) porém, essas aprendizagens, em seu conjunto, ajudam a construir um repertório que pode servir de base para a tomada de decisão futura, no sentido de (re)produção e (re)criação de soluções <u>de modo reflexivo</u> e sensível a novos contextos; (4) nesse sentido, a consciência sobre os processos de <u>reflexão-na-ação</u> propiciados pelo trabalho docente e interação com pares são importantes para que se gere inteligibilidade sobre a prática, de modo a subsidiar ação futura”. (p 52). (grifos nossos)
Giri (2016)	“o Programa IsF tornou-se um ambiente propício para o desenvolvimento do professor de língua inglesa sob a perspectiva da internacionalização, com potencial para promover <u>uma reflexão teórica e prática</u> a partir das experiências que os professores-bolsistas vivenciam no trabalho docente.(SARMENTO; KIRSCH, 2015; RAMOS et al.; 2016; BRASIL, 2016)”. (p. 11) (grifos nossos)
Vial (2017)	“A fundamentação teórica deste trabalho está relacionada à formação

	<p>docente orgânica, aquela que acontece dentro da profissão, de forma <u>reflexiva e transformadora, conjugando conhecimentos teóricos e práticos ao contexto em que o professor está inserido</u> (SCHÖN, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; VILLEGAS-REIMERS, 2003; NÓVOA, 2007; COSTA, 2013)". (resumo) (grifos nossos)</p>
Silva, Carvalho e Teixeira (2017)	<p>“A Prática Exploratória tem base no <u>paradigma reflexivo</u> proposto por Schön (1983) que confere ao pensamento do professor, seus saberes e seus julgamentos na ação em curso, a primazia na solução de conflitos e tomada de decisões”. (p. 97)</p> <p>“[...] A Prática Exploratória também se ancora nas ideias de Paulo Freire (1967) sobre o <u>professor consciente crítico</u>, em que a prática docente consciente tem como objetivo a aproximação da realidade, levando em consideração o contexto e em que o ensino ocorre e os agentes do processo de ensino/aprendizagem – alunos e professores”. (p. 98) (grifos nossos)</p>
Santos e Gomes (2017)	<p>“O objetivo deste artigo é o de analisar o projeto de formação de professores desenvolvido pelo NucLi da Universidade Federal de Sergipe, relatando as concepções teóricas que norteiam as preparações das aulas e atividades desenvolvidas, com destaque para temas tais como ensino comunicativo, letramento crítico, princípios da condição pós-método e estabelecimento de um ambiente que propicie práticas para <u>formação de um professor crítico-reflexivo</u>”. (resumo) (grifos nossos)</p>
Pereira (2017)	<p>“Este artigo tem como objetivo sublinhar as contribuições do Programa Idiomas sem Fronteiras para substanciar e suplementar a formação de novos professores ao trazer às sessões de formação reflexões sobre os propósitos de ensino de inglês para fins acadêmicos – o enfoque principal nas aulas do NucLi – e traduzir nas aulas particularidades que equacionam objetivos (inter)nacionais e perfis bem como necessidades dos estudantes em práticas locais, mas não menos globais”. (resumo)</p>
Walesko e Felix (2018)	<p>“Este artigo tem por objetivo descrever as práticas de um grupo de alunos-professores do Núcleo de Língua Inglesa (NucLi Inglês) do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Paraná (IsF – UFPR), refletindo sobre como os membros desse grupo apresentam, em suas práticas, engajamento mútuo, empreendimento conjunto e um repertório compartilhado, caracterizando-o como uma Comunidade de Prática (CP), e como as interações e participação dos membros na comunidade promovem a aprendizagem e a trans/formação constante de suas identidades. [...] A caracterização do NucLi Inglês-IsF da UFPR como uma CP permite concebê-lo como um espaço de formação inicial que, por meio de interações e de práticas de estudo e de trabalho colaborativas, incentiva no aluno-professor o desenvolvimento do <u>pensamento crítico-reflexivo</u> e a capacidade de aplicar teorias à suas práticas, bem como de teorizar suas práticas e produzir conhecimento informado”. (resumo) (grifos nossos)</p>

Santos e Gomes (2018)	<p>“Desde o início do programa, com o objetivo de preparar os bolsistas para os cursos presenciais ministrados para alunos e servidores da IES, o Núcleo de Línguas (NucLi) da UFS vem trabalhando com a formação de professores, na perspectiva de preparar os bolsistas para um ambiente que privilegia a <u>formação de professores críticos reflexivos</u>, envoltos em discussões que giram em torno do pós-método, do ensino comunicativo, do letramento crítico e de questões culturais e identitárias associadas ao ensino de uma LE”. (resumo) (grifos nossos)</p>
Ayub e Zaniol (2019)	<p>“[...] o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de dois professores-bolsistas, focando nos obstáculos relacionados à evasão nos cursos e à dificuldade no planejamento e na realização de atividades em sala de aula, e descrever algumas estratégias para enfrentar estes obstáculos, como: docência compartilhada, incentivo à internacionalização da universidade brasileira e discussão de temas pertinentes à agenda cultural”. (resumo)</p>
Nascimento e Gorito (2019)	<p>“Este relato de experiência apresenta as percepções de duas professoras de língua inglesa sobre uma prática de ensino colaborativo que foi realizada no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)”. (resumo)</p> <p>“[...] De acordo com Roth, Masciotra e Boyd (1999), essa prática pode proporcionar benefícios para quem participa de forma interessada e engajada, como a aquisição de maior confiança em sala de aula. Dessa forma, é preciso articular e negociar interesses, necessidades, regras e ferramentas para que a colaboração seja bem-sucedida (D’ALMAS,2014)”. (p.301)</p>
Walesko (2019)	<p>“Este estudo tem como objetivo geral verificar como a crença no mítico “falante nativo” impacta as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial. Para isso, teve como cenário de investigação empírica as interações discursivas em uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998a)...</p> <p>[...] os resultados desta pesquisa revelaram que a orientação aos membros da CP voltada à interculturalidade em práticas situadas colaborativas levou à desmistificação do construto “falante nativo” e de vários estereótipos a ele relacionados. Os resultados apontaram também para a re/construção de identidades dos alunos-professores como multi/translúngues (em oposição a “não nativos”), <u>crítico-reflexivas</u>, colaborativas, auto/observadoras e autoempoderadas”. (resumo) (grifos nossos)</p>
Bezerra, Costa e Moreira (2019)	<p>“Este artigo relata experiências de formação desenvolvidas no NucLi-UFPB, com destaque para o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2014), <u>da prática de reflexão crítica sobre o fazer docente</u> (MAGALHÃES; CELANI, 2005) e das identidades docentes (LEFFA,</p>

	2001).” (resumo) (grifos nossos)
Brick (2019)	“Um dos principais desafios na formação de professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa é a abertura de espaço nos currículos dos cursos para incluir conteúdos sobre prática profissional, fazendo uma ponte entre teoria e práxis, sendo essa a principal proposta da formação no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras. [...] O presente trabalho teve por objetivo investigar a visão dos professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa a respeito do desenvolvimento das cinco competências, segundo modelo teórico de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007 e 2009), na sua formação no contexto do Programa IsF. [...] À luz dos resultados, a maioria concorda que a formação que recebem nos Núcleos de Línguas colabora para desenvolver especialmente suas competências profissional, aplicada e implícita, e que há estímulo à autonomia e <u>ao pensamento crítico-reflexivo</u> ”. (resumo) (grifos nossos)

Fonte: A autora.

#### **Quadro 6:** Pesquisa com panorama teórico sobre os modelos de formação

<b>Autor(es)</b>	<b>Excertos sobre o panorama teórico sobre os modelos de formação</b>
Vial (2016)	“Este trabalho apresentará uma reflexão acerca do quadro teórico relacionado à formação de professores, especificamente voltado para o contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras... Para tal, o Programa será apresentado, enfocando o papel da formação docente nesse cenário. [...] Depois, os trabalhos dos pesquisadores Nóvoa (1995; 2007), Kumaradivelu (2003), Schön (1995, 2000), Pérez Gómez (1995), Leffa (2001) e Kárpáti (2009), que tratam sobre a formação de professores, serão analisados com o propósito de fazer associações com o contexto em questão”. (p.51)
Total de trabalhos: 1	

Fonte: A autora.

Mediante os resultados apresentados, foi possível constatar que os trabalhos apresentados trazem características da formação reflexiva e/ou reflexiva-crítica de professores, pois a formação neste contexto do IsF:

- leva os profissionais a refletirem sobre suas próprias práticas, trabalhando em pares e de forma colaborativa;
- conta com/valoriza experiências do contexto da prática;
- desenvolve a consciência sobre processos de reflexão-na-ação;
- aborda teoria e prática de forma conjunta (relação teoria-práxis);
- considera a aprendizagem como contingente e contextual, levando em conta os envolvidos nesse processo;

- considera o contexto social mais amplo no qual o ensino-aprendizagem acontece;
- é vista sob a perspectiva do engajamento e participação em comunidade de prática;
- traz perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras (LE) (e.g. letramento crítico, interculturalidade, pós-método).

Ainda, conforme o que foi observado nos excertos e na discussão acima, algumas investigações sinalizam a identificação com determinado modelo epistemológico por meio do referencial teórico discutido ou por meio do relato de atividades desenvolvidas nos NuCLis do IsF. Sendo assim, nossa análise foi de cunho léxico-semântico, salientando o uso de vocábulos específicos que remetem à determinado modelo de formação docente.

Com base nas características acima, verificamos também que os modelos artesanal e tecnicista não foram defendidos em nenhum dos trabalhos listados como referências principais para o processo de formação docente. Dessa forma, as práticas do programa indicam estarem alinhadas com as concepções contemporâneas de formação docente.

Para dialogar com o que foi exposto nos resultados bem como na discussão teórica, compartilhamos a importante ideia de Calderhead e Gates (1993 apud BONFIM; CONCEIÇÃO, 2014, p. 31) composta por características que são buscadas por programas de formação ao adotarem o modelo reflexivo

- 1) capacitar os professores e analisar, discutir, avaliar e mudar sua prática de ensino por meio de uma abordagem crítica; 2) promover a consideração dos professores dos contextos políticos sociais em que trabalham, ajudando-os a reconhecer que o ensino é social e politicamente situado e que sua tarefa de ensinar deve envolver uma apreciação e análise desse contexto; 3) capacitar os professores e avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática da sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre seu conceito de bom ensino; 4) encorajar os professores a se tornarem mais responsáveis pelo próprio crescimento profissional; 5) facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino e tornar os professores capazes de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação.

E mais, defendemos que essas convicções ponderadas pelos autores, apesar de terem sido elaboradas na década de 1990, se mostram congruentes com os avanços acerca do modelo reflexivo, principalmente no que tange ao modelo reflexivo-crítico. Ao nosso ver, levar todos esses aspectos em conta permite que a formação docente seja ainda mais completa e coerente com a realidade em que atuam os profissionais dessa área.

Complementando as ideias acima e reconhecendo as características da formação reflexiva-(crítica) já defendidas por outros autores, principalmente os dos estudos trazidos no mapeamento, reiteramos que pode ser interessante abarcar, no contexto de formação do IsF

e/ou outros programas voltados para internacionalização: discussões que concebem fatores éticos e morais acerca do ensino de uma LE, especialmente o da LI no contexto atual global; debates acerca do processo de internacionalização; da formação linguística para além de resultados instrumentais, de forma que envolva reflexões sobre contexto social mais amplo no qual o aluno irá usar a LE; considerações sobre visões/perspectivas de linguagem, ponderando a língua como prática social; a conscientização sobre o status o inglês como língua franca; entre outros.

Posto isto, passamos então para a análise da formação docente no contexto do IsF investigado neste estudo, a fim de somar aos resultados dos trabalhos já realizados e discutidos anteriormente.

### 5.3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE – O CONTEXTO DE PRÁTICA EM UM NUCLI DE UMA UNIVERSIDADE PARANAENSE: ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

A formação de professores no contexto do IsF vem sendo discutida em diversos trabalhos (GIMENEZ; PASSONI, 2016; KIRSCH, 2019), conforme exemplificado também no mapeamento realizado na seção anterior. Assim, nessa seção, passamos para uma análise mais específica sobre essa formação, de acordo com o que foi expresso pelos alunos-professores, que atuaram no contexto do IsF no NucLi investigado, a partir das respostas dos questionários, com o intuito de dialogar com as pesquisas já realizadas.

O questionário está dividido em duas seções: na primeira delas, o intuito foi de identificarmos o perfil dos participantes, por isso as perguntas que compõem esse segmento vão de a-f e dizem respeito à escolarização, a idade, ao tempo de atuação no programa IsF e à experiência docente em outros contextos. Na segunda, os questionamentos são feitos por meio de seis perguntas acerca da experiência no IsF, sendo assim, tivemos o intuito de mapear a (s) prática(s) no programa, de forma que indagamos quais foram as experiências docentes vivenciadas, o impacto de tais experiências para a formação desses profissionais, bem como os desafios e os aspectos positivos que podem ser elencados a partir dela; ademais, as duas últimas indagações estão relacionadas ao contexto específico da formação docente em um programa que visa a internacionalização acadêmica, a fim de identificar quais foram os momentos de formação, tal qual como foi atuar nesse âmbito.

No que diz respeito à primeira pergunta do questionário, concernente às experiências docentes no IsF investigado (situada na segunda seção), as mais destacadas, com duas

menções foram: a preparação de materiais e a docência. Ademais, outras experiências também pontuadas foram: a implementação do curso; a organização/elaboração, preparação e docência em cursos; o trabalho com diferentes idades e níveis linguísticos em uma mesma sala de aula; a tutoria; e as experiências variadas. Para exemplificar como essas experiências são mencionadas, trazemos abaixo uma breve discussão retomando a categoria, bem como os excertos da resposta do participante.

Em relação à **preparação de materiais**, os participantes expressam que participaram tanto da elaboração de cursos e materiais de maneira geral, e um deles especifica-os, de acordo com os excertos a seguir.

*“Elaboração de cursos e materiais” – Professor*

*“[...] preparei materiais para cursos de produção oral, escrita, e preparatórios para TOEFL” . – João*

Concernente à **Docência**, foi possível identificar que os participantes mencionam, além da oportunidade de ministrar aulas, a variedade de cursos ofertados, conforme exposto nos excertos a seguir:

*“Ministrei os seguintes cursos: Toefl ITP, Interações cotidianas em língua inglesa A0, Interações acadêmicas B1, Compreensão oral A2 e Compreensão oral B1” . – Daniele*

*“Durante o período em que participei IsF, tive a oportunidade de dar aulas em cursos de inglês com habilidades ou objetivos específicos, como o Preparatório para o TOEFL, o Produção escrita: parágrafos e o Compreensão oral: palestras e aulas. Mas também fui professora de um curso de inglês geral, com nível iniciante (A0)” . – Sara*

No que tange à **implementação do curso**, em conformidade com o que vimos na seção sobre os participantes, todos tinham bastante tempo de experiência no programa, inclusive, um dos participantes retoma o momento de implementação dos primeiros cursos ofertados

*“Participei da implantação dos primeiros cursos presenciais do NucLi” – João.*

Relativo à **organização/elaboração, preparação e docência em cursos**, observamos que a experiência proporcionada pelo programa vai além da sala de aula, pois antes de lecionar, o professor precisa organizar e preparar os conteúdos que serão ministrados, conforme exposto a seguir:

*“Eu tive a experiência de montar, preparar e ministrar cursos inteiros” – A*

Nessa linha, a **elaboração de curso** também aparece aqui reiterando o foco específico do programa, visto que a elaboração não era de qualquer curso, mas sim para o meio acadêmico:

*“Elaboração de cursos [...] para propósitos específicos em língua inglesa”* – Professor

No tocante ao **trabalho com diferentes idades e níveis linguísticos em uma mesma sala de aula**, verificamos que a experiência foi bem desafiadora, pois, de acordo com A, além das diferentes idades, muitos estudantes apresentavam níveis linguísticos distintos:

*“[...] Também tive a experiência de trabalhar com diferentes idades dentro de uma mesma sala de aula, bem como de como lidar com desníveis em uma mesma turma”*. – A

Os alunos do programa IsF tinham direito ao apoio dos professores que atuavam no programa, conhecida como **Tutoria**, experiência também nomeada por um dos participantes:

*“[...] atividades de tutoria”* – Professor

E por fim, mas não menos importante, as **experiências variadas**, visto que :  
*“Os cursos eram ofertados com durações e níveis diferentes, dessa forma, acredito que as minhas experiências docentes no IsF foram variadas.* – Sara

Na tabela adiante, apresentamos um resumo das experiências docentes identificadas no contexto do NuLi investigado, as quais foram mencionadas pelos participantes e agrupadas de maneira indutiva-dedutiva:

**Quadro 7:** Experiências docentes identificadas no contexto do NuLi investigado.

- Preparação de materiais;
- Docência;
- Implementação do curso;
- Organização/elaboração, preparação e docência em cursos;
- Trabalho com diferentes idades e níveis linguísticos em uma mesma sala de aula;
- Tutoria;

- Experiências variadas.
--------------------------

Fonte: A autora.

Sendo assim, observamos que essas várias experiências que ficaram marcadas podem ser agrupadas em – i) docência, pois há a menção das variedades de cursos que foram ministrados, inclusive alguns que são mais específicos para determinado público da comunidade acadêmica; ii) preparação de cursos e materiais, evidenciando que a experiência não é apenas em sala de aula, mas tudo que é organizado previamente; iii) heterogeneidade – das aulas, das turmas, dos níveis.

Dialogando com a pesquisa desenvolvida por Sarmiento e Kirsch (2016), foi possível identificar que as atividades de docência, em termos de reconhecimento de comunidades de prática situadas, e a elaboração de material didático são apontadas pelos participantes de ambas as investigações como momentos relevantes para a formação docente, ou seja, a própria prática e a experiência que vai além da sala de aula, e que considera a realidade sociolinguística dos alunos, são fundamentais para o desenvolvimento desse futuro profissional.

Após serem questionados sobre as experiências docentes, na segunda questão perguntamos acerca do **impacto dessas experiências** para a formação docente. Assim identificamos três categorias, apresentadas em ordem mais recorrente, que caracterizam esses impactos: (i) a atuação docente/ profissional; (ii) o uso de adjetivos que qualificam a experiência; e (iii) a relação com o que não era comum: o novo. Em relação à primeira categoria “a atuação docente/ profissional”, outras subcategorias, que demonstram esse impacto da atuação, podem ser elencadas: experiência de sala de aula, interação com os alunos, gerenciamento dos cursos, produção de material didático, aprimoramento da didática e desenvolvimento linguístico.

Dentro dessa primeira categoria, o excerto abaixo traz vários aspectos considerados nas subcategorias a saber: experiência de sala de aula e interação com os alunos:

*“Acredito que o maior impacto que as experiências do ISF tiveram na minha formação foram as próprias experiências de ato de lecionar: atentar-se para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos e conseguir criar um ambiente de coletividade dentro da sala de aula mesmo com pessoas de diversas áreas e diversas idades.”*

– A

Ainda na primeira categoria, enfatizando a subcategoria de gerenciamento de cursos e a elaboração de materiais, os excertos a seguir exemplificam essa experiência:

*“A vivência no IsF me proporcionou experiência relacionada à organização da carga horária de cursos, ao planejamento/desenvolvimento dos mesmos (quanto a conteúdos), à construção e distribuição de turmas/cursos (aspectos de gestão do programa).” – João*

*“[...] aprendi que o preparo de aulas e exercícios aos alunos é essencial para o sucesso de uma aula. [...] é fundamental que o docente revise e estude o conteúdo a ser ensinado para tirar as dúvidas dos alunos da melhor forma possível.” – Daniele*

As demais subcategorias: o aprimoramento da didática e o desenvolvimento linguístico, aparecem abaixo acompanhadas dos próximos excertos e também das categorias seguintes. Para não ficar repetitiva, apresentamos as exemplificações apenas uma vez. Ademais, gostaríamos de reiterar que, novamente, a atuação docente ganha destaque: em um primeiro momento, ela havia sido mencionada como momentos de formação e, agora, no segundo momento, é novamente mencionada com um maior impacto, presente em grande parte das respostas dos participantes.

Em relação à caracterização das experiências, esta é qualificada por três participantes de forma positiva. O uso dos adjetivos “melhora”, “positivo” e “enriquecedor” demonstra a relevância das experiências vivenciadas no contexto investigado, conforme os excertos:

*“Foi positivo, aprendi que o preparo de aulas e exercícios aos alunos é essencial para o sucesso de uma aula”. – Daniele*

*“ Uma melhora na minha didática” – Pedro*

*“[...] foi um programa enriquecedor não só como professor, mas também da perspectiva organizacional de cursos de idiomas”. – João*

No que tange à terceira categoria “a relação com o que não era comum: o novo”, ela foi identificada na resposta de um dos participantes que menciona o aperfeiçoamento em tópicos não estudados anteriormente. Tal fato se dá devido à experiência proporcionada por atuar em um contexto particularmente novo no âmbito do ensino de línguas (aquele com foco na internacionalização), conforme expresso abaixo:

*“Tais experiências serviram para aumentar minha exposição a prática docente, contribuindo para meu desenvolvendo profissional e linguístico de tópicos que não tive contato anterior, mas que contribuíram para a prática profissional.” – Professor*

Todos os impactos mencionados se referem à formação profissional do professor em termos de atividades que envolvem a sala de aula e outros contextos que vão além: aspectos organizacionais dos cursos, necessidade de exercícios além da sala de aula, estudos, preparação de material. De forma geral, essas respostas mostram que o IsF teve impacto para essa formação docente e que os participantes apresentam uma concepção de formação docente a partir de sua participação no programa, contribuindo para que desenvolvessem outras atividades específicas da profissão, como reconhecimento da gestão dos cursos, além de estarem no papel de professor no contexto de sala de aula.

De modo pontual, a questão do desenvolvimento linguístico também é retomada e vem para acrescentar aos outros aspectos elencados da formação desse docente, visto que está experienciando um novo contexto de atuação, de forma que o caracteriza como positivo, trazendo uma experiência enriquecedora, reverberando na melhora da didática e contribuindo para a prática profissional.

Para retomar e resumir a discussão anterior, apresentamos na sequência um quadro com os resultados identificados.

**Quadro 8:** O impacto das experiências docentes no IsF.

<b>A atuação docente/ profissional</b>	<b>O uso de adjetivos que qualificam a experiência</b>	<b>A relação com o que não era comum: o novo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- experiência de sala de aula;</li> <li>- interação com os alunos;</li> <li>-experiência com gerenciamento dos cursos;</li> <li>- produção de material didático;</li> <li>- aprimoramento da didática;</li> <li>-desenvolvimento linguístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- positivo;</li> <li>- melhora;</li> <li>- enriquecedor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contato com tópicos que não tinham familiaridade, como a internacionalização e o reconhecimento de um contexto de aprendizagem do inglês que não conheciam.</li> </ul>

Fonte: A autora.

Relativo à terceira pergunta, buscamos identificar se houve algum desafio relacionado à formação docente para a sua atuação no IsF e, caso tenham sido identificados, questionamos se eles foram superados e de que forma se procedeu essa superação.

Os desafios identificados foram: (i) contexto do programa: cursos ofertados, desafio linguístico e evasão; (ii) desafios pessoais;

Para exemplificar, passamos para a observação dos excertos. No que diz respeito aos desafios enfrentados devido ao contexto do programa, principalmente em relação aos cursos ofertados, os participantes expressam que:

*“Sim, acredito que por serem cursos específicos e num contexto singular, havia muitos aspectos novos para mim no programa, que não foram contemplados durante o curso de Letras...”* – Sara.

*“Sim. Como os cursos eram em sua maioria de habilidades específicas, sinto que faltavam ferramentas (que, eu imaginava, deveriam ser fornecidas pela graduação) para a preparação de materiais, principalmente.”* – João

*“Como desafios, houve a constante necessidade de atualização profissional, com a oferta de cursos cujos tópicos não tive contato anterior...”* – Professor

Com base nos excertos, é possível identificar que a singularidade do programa exigiu dos seus professores conhecimentos e habilidades específicas, que de certa forma eles esperavam que tivessem tido contato na graduação, visto que não tiveram a oportunidade de experienciar em outro contexto.

No que tange aos desafios linguísticos, os participantes declaram:

*“[...]senti que precisava aperfeiçoar meu conhecimento gramatical em inglês.”* – Daniele

*“[...]além da necessidade de aumento no nível de inglês, uma exigência do programa.”* – Professor

Assim, observamos que a dificuldade reconhecida pelos participantes era a demanda de um vasto conhecimento linguístico, visto que poderiam ser ofertados cursos para alunos com bastante conhecimento da língua inglesa. Dessa forma, no momento da seleção dos professores que fariam parte do IsF, o edital exigia que o participante tivesse nível C1 de

acordo com o Quadro Comum Europeu, e aqueles que não tinham como comprovar a proficiência linguística, tiveram a oportunidade de realizar a prova do TOEFL ITP.

O último desafio sobre o contexto estava relacionado com a evasão dos alunos nos cursos ofertados pelo programa:

*“O maior desafio era conseguir pensar em uma estratégia para evitar a evasão de alunos do curso.” – A*

Dessa forma, este professor buscava entender o motivo pelo qual os alunos optaram por desistir do(s) curso(s), a fim de propor práticas para evitar a recorrência desse problema.

Por fim, concernente aos desafios pessoais, uma das participantes assinala:

*“Sim, no início eu era muito tímida e não conseguia projetar muito minha voz.” – Daniele*

Apesar de serem desafios que exigem diversas habilidades para serem superados, a maioria dos participantes conseguiu propor práticas para contornar a situação.

Abaixo organizamos um quadro para que possamos visualizar melhor os desafios discutidos anteriormente. Considerando que cinco participantes responderam a questão três, dividimos o quadro de forma que fosse possível elencar a visão de cada respondente, por isso a numeração de 1 a 5. Ademais, incluímos na representação, a forma como tais desafios foram superados e qual a estratégia utilizada:

**Quadro 9:** Os desafios identificados no programa e a (não) superação dos mesmos.

DESAFIOS	FOI SUPERADO?	COMO?
1. Contexto do programa	Não menciona	---
2. Contexto do programa (devido aos cursos ofertados)	Não menciona explicitamente, mas parece que sim	Não menciona explicitamente, mas traz em suas considerações questões voltadas para a autonomia do professor, o papel de pesquisador, além das trocas com os colegas
3. Contexto do programa (por conta da cartela de cursos ofertados) e linguístico	Sim	Prática docente, contato com outros membros do programa.

4. Pessoal e linguístico	Sim	Dedicação, bom relacionamento.
5. Evasão	Não	---

Fonte: A autora

Posto isto, apesar dos desafios, foi possível identificar que, com dedicação, um bom relacionamento com os colegas do programa, a prática docente em sala de aula e a autonomia do profissional enquanto pesquisador auxiliaram esses professores a superarem a maioria de seus desafios.

Não podemos nos ausentar da crítica ao curso de Letras destacada, ao ser mencionado o desafio contextual em relação à cartela de cursos ofertados, visto que em muitas grades curriculares ainda não é contemplado esse contexto de atuação voltado para a internacionalização. Além do mais, reiteramos que é importante desenvolver no professor o espírito de autonomia, para que busque a formação continuada, de forma que esses profissionais explorem cursos que abrangem esse âmbito da internacionalização.

No que tange à quarta pergunta, questionamos acerca dos pontos positivos relacionados à atuação e formação docente no programa IsF. Para melhor apresentação dos diversos pontos positivos mencionados, decidimos agrupá-los em quatro categorias, sendo elas: aprendizagem e formação colaborativa; preparação e atuação docente; aprimoramento e prática linguística; e questões identitárias.

Na primeira categoria, sobre aprendizagem e formação colaborativa, os participantes elencaram primordialmente as trocas com o outro, de forma que a coletividade durante o preparo das aulas, os momentos de estudos, aperfeiçoamento, trocas e interação entre os colegas foram essenciais no programa IsF, conforme exemplificado nos excertos abaixo:

*“[...] coletividade no preparo de aulas e trocas de experiências com outros professores.” – A*

*“[...] os momentos de estudo e aperfeiçoamento realizados de forma coletiva são pontos que valem ser mencionados. Mesmo momentos de interação durante a elaboração de material ou outras atividades dentro do programa serviram como momentos de troca de experiência profissional e prática linguística por parte de alguns membros. – Professor*

*“[...] às trocas entre professores, auxiliaram na formação docente”. – João*

No tocante à segunda categoria: “preparação e atuação docente”, os aspectos positivos citados estão relacionados ao aprimoramento da prática docente, a forma de lidar com a diferença, a vivência de desafios, a responsabilidade pelas aulas e alunos, a pesquisa e preparação de materiais, bem como a participação dos *webinars*. Podemos observar que todos esses tópicos estão em conformidade com o momento tanto anterior à sala de aula quanto o próprio ato de lecionar. Nas palavras dos participantes:

*“Alguns deles são: aprender a lidar melhor com diferenças dentro e fora da sala de aula...” – A*

*“Minhas experiências no IsF me ajudaram a aperfeiçoar a minha prática docente [...] eu consegui realmente vivenciar os desafios presentes no processo de ensino/aprendizagem de LI, além de estar inteiramente responsável por minhas aulas e meus alunos...” – Sara*

*“as pesquisas desenvolvidas durante a preparação dos materiais e das aulas [...] Também eram ofertados webinars (mensais, salvo engano), que eventualmente se mostravam aplicáveis nos cursos que ofertávamos” – João*

Concernente à terceira categoria, aprimoramento e prática linguística, observamos que a tomada de consciência para a necessidade de constante aprimoramento linguístico, assim como a própria prática linguística se caracterizaram como essenciais no processo de formação docente, de acordo com os participantes:

*“aprendi [...] a importância de estar sempre melhorando o seu inglês. – Daniele*

*“Mesmo momentos de interação durante a elaboração de material ou outras atividades dentro do programa serviram como momentos de troca de experiência profissional e prática linguística por parte de alguns membros.” – Professor*

E, por último e de igual importância, na última categoria trazemos as questões identitárias, ou seja, por meio das respostas observamos a identidade do professor na forma como o IsF possibilitou que esta participante se visse/se identificasse:

*“ aprendi a ser uma professora dedicada, esforçada ...” – Daniele*

Além do mais, ressaltamos aqui questões relacionadas à identidade profissional, visto que por meio do programa, este professor escolheu ser o profissional que é:

*“Minhas experiências no IsF me ajudaram a aperfeiçoar a minha prática docente e também a guiar as minhas futuras escolhas profissionais...” – Sara*

Assim, verificamos, por meio das respostas, que o NucLi investigado pode ser caracterizado com diversos pontos positivos que contribuíram para o desenvolvimento de aspectos profissionais e pessoais de seus participantes.

Seguimos neste momento para a quinta pergunta do questionário, a qual teve o intuito de identificar os momentos de formação docente nas atividades realizadas no IsF. Considerando a similaridade entre as respostas dadas nas perguntas quatro e cinco, adotamos duas categorias que estão presentes na questão anterior, sendo elas: a aprendizagem e formação colaborativa; e atuação e preparação docente.

Na primeira categoria, a aprendizagem e formação colaborativa, identificamos que os momentos de formação se davam coletivamente, por isso foram mencionados o apoio recebido, tanto dos professores, quanto das coordenadoras:

*“Os momentos de formação docente eram mais presentes no momento coletivo de preparo de atividades e de troca de experiências do que nas reuniões pedagógicas” – A*

Outras ocasiões listadas, também pertencente a essa primeira categoria, foram os momentos de interação entre os participantes no dia a dia:

*“o apoio dos outros professores bolsistas e da coordenadora pedagógica nos momentos de insegurança e dúvidas de inglês.” – Daniele*

*“[...] de modo pessoal, diria que os momentos de interação entre os participantes no dia-a-dia também funcionavam muito bem para esse propósito, com a discussão de pontos relacionados à prática individual de cada membro, exposição de dúvidas ou compartilhamento de práticas e materiais utilizados.” – Professor*

Sendo assim, é possível assinalarmos que o contexto do NucLi investigado caracteriza-se como uma comunidade de prática (CP), visto que existe essa troca entre os

participantes, nos momentos de indecisões, dificuldades, partilhas ora de práticas de sala de aula ora de materiais já utilizados. Dessa forma, dialogamos com os resultados identificados por Sarmiento e Kirsch (2015), Walesko e Felix (2018), e Walesko (2019), os quais também identificaram os NuLis investigados como CPs.

Na segunda categoria, a atuação e preparação docente, verificamos etapas que estão mais relacionadas com a prática de sala de aula, inclusive momentos que antecedem essa prática, mas que estão diretamente relacionados a ela, como a preparação de aulas:

*“A preparação das aulas e atividades...” – Daniele*

Outro aspecto mencionado, também relacionado à prática docente, refere-se aos seminários on-line e as discussões realizadas nos encontros pedagógicos, conforme exemplificados abaixo, nas falas de Professor:

*“Além disso, a iniciativa de seminários online regulares ofertados de forma online também servia como momentos de exposição e discussão de tópicos relacionados a prática docente, com propostas de discussão realizadas por meio do chat ao vivo, mas também pelo fórum em um momento posterior àqueles que não participavam ao vivo.” – Professor*

*“ Os momentos de formação docente se davam ativamente durante os encontros pedagógicos realizados semanalmente...” – Professor*

Ademais, um dos participantes faz uma ressalva de que a prática de sala de aula já proporciona a formação, e que, de certa forma, os encontros ficavam voltados à gestão do programa:

*“...creio que a mera experiência em sala que o programa proporcionava já era bastante interessante.” – João*

*“ Os momentos de formação acabavam se tornando momentos voltados à gestão” – João*

Visto isso, gostaríamos de marcar então este outro ponto relevante para a formação docente que não poderia ficar de fora dessa categoria: a própria gestão da prática de sala de aula, conforme vimos no excerto acima e também exemplificado por outro participante:

*“A própria prática foi a aliada para a formação docente.” – A*

Para sistematizar o que foi discutido acima, no quadro a seguir, organizamos as categorias identificadas nas questões 4 e 5 que tratam sobre os pontos positivos e os momentos de formação docente.

**Quadro 10:** Formação docente no IsF:

Pontos positivos para a formação docente	Momentos de formação docente nas atividades realizadas no IsF
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem e formação colaborativa;</li> <li>- Preparação e atuação docente;</li> <li>- Aprimoramento e prática linguística;</li> <li>e</li> <li>- Questões identitárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem e formação colaborativa; e</li> <li>- Atuação e preparação docente.</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

No que tange à sexta e última pergunta do questionário, os participantes compartilharam como foi atuar como professor em formação inicial ou continuada, em um programa voltado para a internacionalização acadêmica. Dentre as respostas, os participantes utilizaram adjetivos para qualificar essa experiência, além de explicarem sobre essa vivência. Para exemplificar os adjetivos mencionados, identificamos a maioria de forma positiva, tais como: “satisfatório”, “ótimo”, “excelente”, “interessante” e “positivo”; apenas uma das respostas traz um teor mais negativo, com o uso do adjetivo “desapontador”, que nesse caso se refere ao nível linguístico de inglês da comunidade acadêmica e também a quantidade de alunos desistentes, que não aproveitavam o que o programa tinha a oferecer.

Ademais, a atuação no IsF possibilitou: a aprendizagem contextual sobre a internacionalização; a interação com o outro; e outros aspectos mais pontuais que não se encaixam nas categorias anteriores. No que tange à aprendizagem proporcionada pelo contexto de internacionalização, são elencados: o foco específico do programa, o perfil da comunidade acadêmica; e questões mais específicas da língua inglesa/ o uso/ aprendizagem de inglês para a internacionalização, como a aplicação de testes de proficiência e o uso de inglês para fins específicos;

*“ [...] tive também oportunidades de aprendizado que não teria em outras situações, devido ao intuito principal do programa, voltado à internacionalização.” – João*

*“ Foi satisfatório em muitos aspectos e desapontador em outros porque é possível perceber que o nível de inglês da universidade é baixíssimo e o número de interessados e persistentes para aprender também é baixo.” – A*

*“ Minha atuação no programa possibilitou essa experiência e contato com a área de inglês para fins específicos de um modo mais geral, contribuindo para a expansão de conhecimento pessoal dentro dessa área de ensino de língua inglesa.” – Professor*

*“Foi uma experiência excelente, pois além das aulas e das interações com alunos e com professores do IsF, tive a oportunidade de realizar e aplicar o teste TOEFL ITP.” – Sara*

Além do mais, um dos participantes faz uma ressalva quanto à formação de professores, alegando que sente falta de discussões acerca da internacionalização acadêmica no currículo do curso de Letras, conforme expressado abaixo:

*“Sinto que um dos pontos relacionados à internacionalização acadêmica que deveria ser implementado no curso de Letras é a preparação para testes internacionais de língua estrangeira.” – Sara*

No que tange à interação com o outro, observamos que ela proporcionou uma aprendizagem diante da troca tanto entre professores, devido às experiências docentes, quanto entre professores e alunos, visto que a comunidade acadêmica integrava diversas áreas do saber:

*“ foi uma experiência na qual tive o privilégio de conhecer e trabalhar com pessoas que possuíam mais e menos tempo de experiência e, tanto ensinar como aprender; com pessoas de diversas áreas de conhecimento.” – A*

*“Foi uma experiência excelente, pois além das aulas e das interações com alunos e com professores do IsF, tive a oportunidade de realizar e aplicar o teste TOEFL ITP.” – Sara*

*“A área voltada à internacionalização, seja por meio de programas que buscam incentivar tais atividades, ou mesmo por parte individual dos alunos mostrou-se para mim como um campo de atuação e troca de experiências muito proveitoso” – Professor*

Outros aspectos relevantes mais pontuais, que não se encaixam nas categorias anteriores, foram ponderados, tais como o reconhecimento das oportunidades proporcionadas por um programa voltado para a internacionalização e a necessidade de mais espaço para formação de professores.

*“O foco específico para a internacionalização do programa propiciou o contato com uma parte da universidade na qual ainda não tinha muita experiência nem conhecimento. A área voltada à internacionalização, seja por meio de programas que buscam incentivar tais atividades, ou mesmo por parte individual dos alunos mostrou-se para mim como um campo de atuação e troca de experiências muito proveitoso.” – Professor*

*“ Sinto que um dos pontos relacionados à internacionalização acadêmica que deveria ser implementado no curso de Letras é a preparação para testes internacionais de língua estrangeira.” – Sara*

*“No geral, avalio a experiência como positiva, apesar de sentir que mais ênfase poderia ter sido dada à formação de professores.” – João*

*“Foi interessante por proporcionar uma mudança de contexto. Sinto que a experiência que já trazia de atuações anteriores pode ser aplicada ao IsF, mas tive também oportunidades de aprendizado que não teria em outras situações, devido ao intuito principal do programa, voltado à internacionalização.” – Sara*

Para sistematizar os resultados desta última pergunta, apresentamos abaixo um quadro com as categorias elencadas:

**Quadro 11:** Atuação no IsF, um programa voltado para a internacionalização acadêmica.

<b>Caracterização do programa por meio de adjetivos:</b>	<b>Descrição da vivência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfatório;</li> <li>- Ótimo;</li> <li>- Excelente;</li> <li>- Interessante;</li> <li>- Positivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aprendizagem contextual sobre a internacionalização;</li> <li>- A interação com o outro;</li> </ul>

- Desapontador.	- Outros aspectos mais pontuais que não se encaixam nas categorias anteriores.
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** A autora.

Com base nos dados aqui analisados, podemos concluir que a experiência proporcionada pelo programa IsF trouxe impactos significativos para a formação docente dos profissionais que tiveram a oportunidade de ministrar em um contexto voltado para a internacionalização. Os impactos significativos estão relacionados à atuação profissional, os quais envolvem os momentos vivenciados em sala de aula; o gerenciamento dos cursos; a produção de material didático; o aprimoramento da didática; e o desenvolvimento linguístico. Ademais a relação com com tópicos que não tinham familiaridade, isto é, o novo, proporcionado pelo contexto de internacionalização, também se mostra eloquente.

Por ser considerado um âmbito novo de atuação, os participantes identificaram alguns desafios, tais quais o próprio contexto do programa (por conta da cartela de cursos ofertados); desafios linguísticos e pessoais; e a evasão de alunos. Na maioria das vezes, eles foram superados, principalmente no que tange à troca de experiências entre os próprios professores e coordenadoras.

Ademais, dentre as experiências no contexto em questão, puderam vivenciar a preparação de materiais; a docência; a organização/implementação/elaboração, preparação e docência em cursos; o trabalho com diferentes idades e níveis linguísticos em uma mesma sala de aula; a tutoria. Outrossim, os professores reconhecem a oportunidade oferecida pelo programa e reforçam a necessidade de discussões sobre o ensino de inglês para fins específicos, especialmente no contexto de internacionalização, dentro dos cursos de Letras.

A seguir, trazemos a discussão e análise das respostas das entrevistas realizadas com as coordenadoras do NucLi pesquisado.

### 5.3.3 O CONTEXTO DE PRÁTICA SOB A VISÃO DAS COORDENADORAS GERAL E PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE ENTREVISTAS

Na sequência abordaremos a análise realizada por meio das respostas da segunda seção da entrevista<sup>33</sup>, ou seja, concernente às atividades realizadas no NuLi investigado, no qual as participantes atuaram como coordenadoras. Para melhor compreensão, dividiremos a análise em duas subseções: uma voltada para a visão da coordenação geral e a outra para a coordenação pedagógica.

### 5.3.3.1 COORDENADORA GERAL

O cargo de coordenação geral estava diretamente relacionado à parte administrativa do programa, sendo responsável pela parte de infraestrutura, logística e aquisição de materiais para que o programa mantivesse suas atividades em andamento, conforme relatado pela participante entrevistada. No entanto, durante alguns momentos a coordenadora geral, doravante Lucila, acompanhava e participava de discussões com a coordenadora pedagógica acerca das atividades didáticas.

Ao ser questionada sobre a(s) atividade(s) considerada(s) mais impactante(s) para o processo formativo dos alunos-professores no contexto do IsF, Lucila aponta como fator principal a elaboração de material didático e menciona brevemente a monitoria. Ao tratar da elaboração dos materiais didáticos, a coordenadora reforça a importância de considerar a heterogeneidade em sala de aula bem como a faixa etária e os interesses dos alunos, por isso, a confecção dos materiais, por mais trabalhosa que fosse, trazia um grande impacto para a formação desses profissionais, nas palavras de Lucila:

*“ [...] eles faziam todo material didático eu acho que fazer um material didático uma experiência assim GRAN-DI-O-SA.”*

Observamos e objetivamos expressar acima a ênfase dada pela coordenadora ao qualificar a experiência como “grandiosa”, extremamente relevante para entender seu posicionamento diante da escolha e entonação utilizadas.

Ao questionarmos se havia desafio(s) relacionado(s) à formação docente, tanto para ela, enquanto coordenadora, quanto para a atuação dos professores do NuLi, Lucila identifica a novidade do contexto na instituição como um grande desafio para todos. Por isso, ressalta que a ajuda proporcionada pelos primeiros participantes foi fundamental para que o programa se concretizasse. Em suas palavras:

---

<sup>33</sup> Na primeira seção da entrevista, as perguntas consideravam aspectos do perfil das participantes, os quais foram trazidos na discussão do capítulo metodológico.

*“ [...] Os primeiros 6 bolsistas por exemplo foram assim essenciais, acho porque sem eles a gente não teria conseguido é: montar ou estruturar o NuLi da forma que estava estruturada a gente começou do nada...”*

*“[...] nós todos tínhamos que pensar quais eram as turmas que íamos ofertar, qual era a carga horária e aí sim pensar no material didático e aí começar a fazer o material didático... como que ia ser feito a questão de usar a plataforma do Smart English ou não né?! Então isso foi sempre um desafio, tudo que é novo.”*

Dessa forma, observamos, de acordo com o que foi pontuado pela coordenadora, ao usar *"nós todos"*, que a organização do contexto de prática se deu em conjunto, envolvendo toda a equipe do NuLi: desde questões mais estruturais, de elaboração de turmas, até questões mais pedagógicas, como a preparação do material a ser utilizado eram pensadas com o grupo. Lucila explica que os cursos que poderiam ser ofertados pelo NuLi já vinham cadastrados, eles tinham que escolher quais ofertar de acordo com a demanda da instituição, o que se tornava trabalhoso, visto que precisavam fazer um reconhecimento e estudo a respeito dos interesses dos alunos, de forma que a cada nova oferta eles tinham mais conhecimento dos objetivos e das necessidades da comunidade acadêmica. De acordo com a coordenadora, a boa organização da equipe trouxe resultados positivos, sendo um dos NuLis com maior assiduidade entre as demais instituições.

Na sequência, questionamos como foi atuar como coordenadora-formadora de professores em um programa voltado para a internacionalização acadêmica. Lucila utiliza qualificadores positivos, ressaltando que foi uma experiência maravilhosa, e qualifica essa experiência que o programa pôde proporcionar:

*“[...] E acho que foi assim, maravilhoso, uma experiência assim muito boa, e ter os alunos e ver como eles cresceram na formação deles pelo programa, isso foi muito, muito gratificante.”*

Lucila faz uma ressalva acerca da experiência única que o IsF proporcionou por meio de aulas diferenciadas, que incluíam desde testes de proficiência (TOEFL ITP) à oportunidade de oferecer português como língua estrangeira:

*“Apesar de não ter mais a língua inglesa que o Idiomas sem Fronteiras não pode sair da IES. Ele tem que permanecer mesmo que seja no português para estrangeiros e na aplicação do TOEFL né?! Porque eu, antes de sair do programa, eu cadastrei a universidade*

*como aplicadora do TOEFL, porque eu acho que isso é uma coisa assim ESSENCIAL para internacionalização né?!, porque a gente não tem como internacionalizar se você não prepara seus alunos pra ir para fora, e isso é essencial [...], então fazer da IES um NuLi aplicador também é fundamental pra internacionalização né?!'*

Ademais, reitera que sempre reconheceu a importância da internacionalização, devido sua experiência no exterior; ainda destaca a relevância de alunos estrangeiros na universidade. Ao dar continuidade nas suas ponderações, ela menciona ter acreditado no potencial do programa, nos resultados que ele poderia trazer; por isso lamenta o seu término, da forma como estava estruturado:

*“então eu acreditei no programa e por acreditar na importância do programa eu sinto tanto imensamente pela extinção do programa né.”*

Ao indagarmos a respeito da sua visão sobre o seu papel de professora formadora nesse contexto, Lucila ressalta que, por não ser coordenadora pedagógica, ficava nos bastidores, ou seja, não tinha um papel central na formação dos alunos-professores. No entanto, assinala que atuava na formação desses profissionais de maneira mais individualizada, por meio de sugestões que eram solicitadas pelos professores bolsistas. Além disso, Lucila participava de discussões pedagógicas com a coordenadora responsável por essa área.

Para finalizar os questionamentos, perguntamos à Lucila como ela relaciona o seu papel de coordenadora formadora com a atuação e experiência dos alunos professores e o processo formativo de todos os envolvidos. De maneira geral, ela identifica três pontos principais: a aprendizagem conjunta, o diferencial proporcionado pelo IsF e a formação identitária docente dos participantes. No que diz respeito à aprendizagem conjunta, apesar de haver a hierarquia institucional, Lucila não via dessa forma, pois reconhece que todos, independente de serem professores ou coordenadores, estavam em uma posição igual, a de aprendizagem, conforme observado no excerto abaixo:

*“[...] apesar de ter a função de coordenadora eu sempre me colocava muito no mesmo patamar dos alunos, porque eu tratava esses alunos como os meus colegas professores né?! Eu não, eu nunca os tratei de forma ‘Olha eu sei mais do que vocês porque eu sou a*

*coordenadora'. Não, eu sempre tratei, sempre trato os alunos assim, estão vão ser futuros professores, vão ser meus colegas né?! e como tal eu os respeitava dessa forma, então me pediam opinião, me pediam conselho e eu sempre falava de professor para professor né?! Não existia assim uma questão de hierarquia...”*

Concernente ao diferencial proporcionado pelo IsF, Lucila deixa claro que os alunos-professores que tiveram a oportunidade de atuar nesse contexto de internacionalização possuem uma formação diferenciada dos demais, o que irá refletir inclusive nos ganhos profissionais:

*“[...] acho que todos os alunos que participaram do Idiomas sem Fronteiras ganharam imensamente na formação e eles são diferenciados na questão de formação do curso de letras eles são com certeza muito diferenciados né e isso vai trazer muito ganho um profissional para eles né?!”*

O IsF também foi palco de descobertas identitárias, profissionais que não se reconheciam na profissão e também profissionais que utilizaram o IsF como “trampolim” para a carreira docente:

*“então tiveram casos de pessoas que chegaram lá e não gostaram e desistiram depois de 6 meses, foi assim uma perda muito grande porque a pessoa era uma pessoa muito dedicada, uma excelente professora mas não era o que ela queria Então a gente sempre “olha eu não vou ficar chateada você tem que buscar o que é melhor para você” né?! E eu acredito nisso né a gente tem que fazer o que gosta o que sente prazer em fazer né E aqueles, outros que encontraram depois do Idiomas sem Fronteiras oportunidades melhores de trabalho né?!”*

Por meio das respostas de Lucila foi possível identificar que o contexto de prática do NucLi investigado trouxe, na visão dela, inúmeras contribuições para a formação docente, seja dos alunos-professores, seja das coordenadoras. Tais contribuições podem ser resumidas em: a elaboração de material didático; a monitoria; as trocas significativas entre os participantes; a importância do programa para o contexto da internacionalização; a aprendizagem conjunta; o diferencial proporcionado pelo IsF na formação dos alunos-professores; e a formação identitária docente dos mesmos.

Apesar de terem enfrentado desafios, como o novo âmbito de atuação na instituição, essa novidade não intimidou esses profissionais, que utilizaram das suas experiências prévias

e o trabalho em conjunto para proporcionarem a melhor experiência para a comunidade acadêmica. Vale ressaltar que em dois momentos distintos Lucila lamenta o término das ações do programa da maneira como estava organizado anteriormente.

### 5.3.3.2 COORDENADORA PEDAGÓGICA

Ao pontuar sobre as atribuições do cargo de coordenação pedagógica do NuLi IsF, a coordenadora, doravante Jane, faz uma comparação com a coordenação de uma escola, visto que tinha como função a de "organizar". Em suas palavras:

*“[...] você tinha que pensar nos horários dos professores, dos bolsistas; você tinha que pensar nos horários que seriam mais favoráveis para que a demanda pudesse ser melhor atendida; então você tinha que pensar nessa administração do setor né?”*

Embora tenha feito essa comparação, Jane pondera que a organização realizada no IsF era mais complexa, devido às diferentes cargas-horárias pertencentes a cada curso. No entanto, ela acentua que a equipe de professores era muito boa e colaborou muito, inclusive faz uma ressalva quanto ao seu papel de coordenadora pedagógica, se questionando se realmente conseguiu desempenhar uma boa função, justificando que enfrentou um período conturbado, devido à sobrecarga de trabalho.

Jane reconhece também que houve a troca com o outro, de forma que reforça a ideia de que, conforme identificamos nas respostas dos questionários, o NuLi investigado se caracterizava como uma CP:

*“[...]Acho que é uma coisa muito interessante que aconteceu ali que foi criado, com poucas exceções né?! O compartilhamento de materiais, de atividades, de conhecimentos, os que tinham mais conhecimento né? Então eu acho que esse é um ambiente muito importante numa escola, na atividade do professor, porque mesmo, todo mundo tem algo a contribuir né?”*

Assim, essa troca de experiências e o compartilhamento de materiais são exemplos reais vivenciados dentro do NuLi e que o torna uma CP (WENGER, 1998; WENGER et al., 2002). Uma CP, para esses autores, refere-se a grupos de pessoas que se engajam mutuamente e interagem frequentemente para o desenvolvimento conjunto e aperfeiçoamento de suas práticas.

Na sequência, questionamos qual(is) atividade(s) ela considerava mais impactante para o processo formativo dos alunos professores do NucLi. Para Jane, o compartilhamento com o outro foi muito impactante, visto que o perfil dos alunos-professores era bem diversificado, com leituras teóricas anteriores, muitas experiências em contextos diferentes, ou nenhuma vivência em sala de aula, isto é, de uma forma ou de outra, todos tiveram a oportunidade de aprender e ensinar, de forma a cooperar na formação docente dos colegas.

*“[...]Mas a questão deles prepararem os slides, um compartilhar com o outro.... Nós criamos aquelas pastas onde as pessoas iam adicionando, e depois a conversa, a partilha entre os professores, professores bolsistas, eu acho que é fundamental; [...] então muitas conversas de como partilhar emoções, seja material, seja se deu certo ou não deu certo, então isso eu acho que é uma parte fundamental. A teoria é muito importante, mas é uma coisa que o aluno faz mais ou menos dependendo do seu próprio perfil, mas partilhar enriquece bastante a formação do professor, pelo menos é isso que eu acho.”*

No que tange aos desafios relacionados à formação docente, tanto para ela enquanto coordenadora pedagógica, quanto para a atuação dos professores do NucLi, Jane caracteriza lidar com as diferenças de formação e lidar com a prepotência em alguns casos como as principais adversidades. Sobre saber lidar com as diferenças, Jane pontua a importância de manter a humildade, independente da experiência linguística, contextual ou teórica que possui:

*“Para mim a formação, lidar por exemplo, como trazer aquele professor bolsista que achava que não precisava aprender nada, porque tudo que eu estava falando ele já sabia? Ou seja por experiência, ou seja porque já tava terminando o curso, por experiência porque já dava aulas né? ou porque o nível de inglês que a pessoa achava suficiente, então você tem diferentes graus de humildade né? Ou então quanto maior a humildade da pessoa, seja minha seja entre eles, eu acho que o ganho é maior.*

*Atravessar barreiras...*

Outro desafio, nesse caso para os alunos professores, na visão da coordenadora, é lidar com as inseguranças. Para ela, tal desafio se relaciona com sentimentos como medo, exposição de fraquezas e dúvidas:

*“ Para os professores eu acho que o desafio é estar ali, apesar dos professores, alunos de Letras saberem que haviam diferentes graus, um estava no segundo ano, o outro estava já no quinto ano, o desafio é ultrapassar esse medo de perguntar, esse medo de colocar suas fraquezas assim, ‘olha eu não sei, isso está me tirando do chão’ ”.*

Então, para Jane, exercer o papel de professor é desafiador, porque inclui lidar também com as emoções e, para ela, nem sempre estamos preparados.

*“[...]envolve uma coisa que nós não trabalhamos muito que é a emoção. você não é preparada num curso de formação para lidar com as emoções”*

A coordenadora faz uma ressalva para expressar sua opinião e demonstrar que é muito importante abordar essa temática nos cursos de formação de professores, assim, cabe ao professor formador discutir sobre as situações vivenciadas em sala de aula.

Ao questionarmos como foi atuar como coordenadora formadora de professores em um programa voltado para a internacionalização acadêmica, Jane acentua primeiramente que foi tudo muito novo, assim como mencionado por Lucila na entrevista anterior. Ademais, reconhece o retorno proporcionado tanto para os alunos professores, quanto para a comunidade acadêmica. Além disso, Jane revela a importância do programa para alunos de condições socioeconômicas inferiores, visto que tiveram a oportunidade de estudar outro idioma de forma gratuita o que possibilitou abrir de certa forma os seus campos de visão, uma vez que diante de um programa de internacionalização, a coordenadora traz a perspectiva de uma experiência no exterior. Para finalizar sua resposta, Jane faz uma reflexão bem importante, que sumariza toda a discussão abordada acima:

*“Muito gratificante e ainda num contexto tão novo que era a internacionalização é saber que estes que passaram pelo IsF, tanto como professor bolsista, como alunos dos cursos, eles passaram uma visão diferente, apesar de que o Brasil hoje não tem as oportunidades que tinha até o último governo, com relação a ir para o exterior, mas isso abriu a cabeça das pessoas e ele vai buscar outros caminhos, que de outra forma talvez ele nunca achasse que poderia, então acho que isso é muito bom, um dos pontos principais mesmo.”*

Quanto a sua visão sobre o seu papel de professora formadora no âmbito do IsF, Jane assinala que seu auxílio está relacionado à contribuição e orientação de forma individual, de acordo com as dificuldades enfrentadas pelos alunos professores, assim seu trabalho se dava de forma mais particular:

*“[...] comecei a perceber que os professores tinham a bagagem, por exemplo, que eles viam no curso e a gente começar a trabalhar a partir dali; e aí mais na preparação, na orientação um pouco mais individual né? Porque aí eu consegui atingir um pouco melhor se eu trabalhasse a questão um pouco mais individualmente, para que eu conseguisse ajudar esse professor a vencer um pouco os medos; eu acho que essa era a minha função ali como formadora, fornecer ali o que ele precisava para sua atuação dentro da sala de aula e ajudá-lo a encontrar os caminhos também né?”*

Jane traz também um olhar retrospectivo sobre uma prática que gostaria de ter realizado, a qual envolve o trabalho com temas específicos para a formação e a discussão de textos teóricos:

*“eu fiz algumas tentativas de temas, de textos, mas assim, ficou um pouco a desejar e eu gostaria de ter feito esse papel.”*

Apesar de dizer que deixou "um pouco a desejar", acreditamos que as orientações individuais focaram mais especificamente nas dificuldades de cada um, trazendo uma grande contribuição para os envolvidos.

Para concluir a entrevista, questionamos como ela relaciona o seu papel de coordenadora/formadora com a atuação e experiência desses alunos-professores e professores do IsF e o processo formativo de todos os envolvidos. Jane pontua que se vê como interlocutora nesse processo formativo dos professores, assinala a importância de estar sempre presente, de dar todo o suporte necessário, inclusive emocional, ela se vê como alguém que está ali para dialogar, trocar experiências:

*“eu acredito que o papel do formador é poder estar por trás né? Não é ele estar à frente, ele vai dando base para que esse professor possa se desenvolver muito pela sua própria capacidade, porque quando você tiver em sala de aula, você tá sozinho, não é? Então ali é a sua decisão, e você precisa confiar em você. Então eu acho que é isso que eu tentei passar na formação do professor-aluno, do professor bolsista do IsF. Acho que é isso.”*

Por meio das respostas de Jane, foi possível identificar que o NucLi no qual ela atuou trouxe numerosas contribuições, as quais podem ser resumidas em: a troca de experiências; o compartilhamento de materiais; a oportunidade de aprender e ensinar, de forma a cooperar na formação docente dos colegas; lidar com as diferenças de formação e lidar com as emoções,

como medo, insegurança; o retorno proporcionado tanto para os alunos professores, quanto para a comunidade acadêmica; e a importância do programa para alunos de condições socioeconômicas inferiores e seu papel de dar suporte, base, para que professores se constituíssem de forma autônoma.

Apesar de lidar com as diferenças de formação e lidar com as emoções serem citadas por Jane como as principais adversidades e ela ressalta que cabe ao professor formador discutir sobre essas questões, principalmente as situações vivenciadas em sala de aula, para que o aluno se sinta preparado, seguro, amparado.

Tomando como base a análise das entrevistas, percebemos diversos pontos em comum trazidos pelas duas coordenadoras, principalmente no que tange ao contexto diferenciado de atuação, com demandas singulares. As duas se colocam como interlocutoras no processo formativo dos envolvidos e, por meio de suas perspectivas, podemos caracterizar o NucLi investigado como uma comunidade de prática, na qual o compartilhamento de materiais, ideias, experiências e dificuldades, entre todos os envolvidos, prevaleceu.

Por fim, outros três pontos essenciais citados pelas duas coordenadoras e que estão intrinsecamente relacionados são: a contribuição do programa para a comunidade acadêmica; o desenvolvimento de alunos e professores; e a constituição identitária dos professores em formação.

**Quadro 12:** Contribuições do programa IsF identificadas tanto pela coordenadora geral, quanto pedagógica:

<b>Coordenadora geral</b>	<b>Coordenadora pedagógica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração de material didático;</li> <li>- monitoria;</li> <li>- trocas significativas entre os participantes;</li> <li>- importância do programa para o contexto da internacionalização;</li> <li>- aprendizagem conjunta;</li> <li>- diferencial proporcionado pelo IsF na formação dos alunos-professores;</li> <li>- formação identitária dos alunos-professores .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troca de experiências;</li> <li>- compartilhamento de materiais;</li> <li>- oportunidade de aprender e ensinar, de forma a cooperar na formação docente dos colegas;</li> <li>- lidar com as diferenças e lidar com as emoções;</li> <li>- retorno proporcionado tanto para os alunos professores, quanto para a comunidade acadêmica;</li> <li>- importância do programa para alunos de condições socioeconômicas inferiores.</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

Concluimos aqui a análise de dados gerados a partir dos instrumentos propostos para esta pesquisa, sendo assim, trazemos a seguir, nossas considerações finais acerca do que discutimos nesta investigação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar, por meio da ACP, a formação de professores de inglês no contexto do programa IsF, de acordo com os documentos oficiais de institucionalização do programa, os resultados de pesquisas e as visões de participantes de um NuLi em uma universidade pública no estado do Paraná. De maneira específica, examinamos os documentos divulgados pela CAPES que influenciaram a elaboração da política do programa Idiomas sem Fronteiras com o intuito de constatar como ocorreu esse processo de implementação (contexto de influência); analisamos os editais e as portarias lançados a fim de identificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos (contexto de produção de textos); mapeamos estudos voltados para a formação de professores no IsF, com o intuito de verificar como esta política é representada nos resultados das pesquisas; (contexto de prática); e investigamos a visão de professores e coordenadores a respeito da formação de professores no contexto do IsF (contexto da prática).

Para que fosse possível atingir todos esses objetivos, trouxemos, no primeiro capítulo, uma contextualização acerca da internacionalização e a caracterização do IsF como política linguística. Após termos compreendido melhor sobre o programa investigado, bem como escolhida a definição do termo política e como o IsF se integra como um PL, apresentamos, no segundo capítulo, a ACP, ou seja, a abordagem teórica-metodológica que permeia a análise da PL do IsF. Assim, incluímos a descrição dos três contextos principais que caracterizam a ACP: o de influência, o de produção de textos, e o de prática, bem como designamos um mapeamento de três estudos que contemplam essa abordagem, a fim de compreender melhor como a abordagem é utilizada, como também para comprovar o ineditismo desta investigação.

Na sequência, no terceiro capítulo, apresentamos as modalidades de formação docente, com o intuito de situar o leitor sobre o referencial teórico adotado que é usado posteriormente para analisar o mapeamento do contexto de prática. Visto que nos capítulos iniciais discorremos acerca de cada pilar que compõe esta dissertação: a internacionalização do ensino superior e as políticas linguísticas, a ACP e a formação de professores, a partir do quarto capítulo sinalizamos como é desenvolvida a parte metodológica da pesquisa.

No quinto e último capítulo, expomos a discussão e análise dos dados. Para que fosse possível atingir os objetivos específicos desta pesquisa, no que tange ao contexto de influência, examinamos os documentos divulgados pela CAPES que influenciaram a elaboração da política do programa IsF com o intuito de constatar como ocorreu esse processo de implementação. De acordo com os resultados, interpretamos que o curso de Letras, a

língua inglesa e a proficiência linguística podem ser colocados em destaque, servindo como influências e tendências para a elaboração da PL que constitui o IsF, visto que essas temáticas passaram a se relacionar com as discussões sobre a internacionalização do ensino superior. Por isso, diante das influências globais/internacionais, o GT é criado para analisar e propor ações com vistas ao aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica, que conseqüentemente a leva para um destaque global. No entanto, vale ressaltar que o destaque à formação de professores não eram tidos como fatores primordiais para o sucesso do programa no início da constituição da PL.

Concernente ao contexto de produção de textos, analisamos os editais e as portarias lançados a fim de identificar como a formação de professores é apresentada nesses documentos. Para isso, apresentamos a análise desse contexto de acordo com i) o que foi mantido nos objetivos dos três documentos; e ii) os aspectos que foram ampliados. Segundo o que foi mantido nos três documentos (instituição do IsF em 2012, 2014 e 2016), foi possível observar os seguintes aspectos: a) o destaque para a língua inglesa; b) foco na capacitação linguística; e c) o foco em atividades de internacionalização. Já no que diz respeito ao que foi ampliado nos documentos, devido às adaptações realizadas no decorrer dos anos, houve alterações concernentes aos seguintes itens: a) as línguas estrangeiras; b) o público envolvido; c) os contextos para desenvolvimento dos NucLis; e d) os objetivos.

Pertinente ao contexto da prática, primeiramente mapeamos estudos voltados para a formação de professores no IsF, com o intuito de verificar como esta política é representada nos resultados das pesquisas. Identificamos que a formação docente leva os profissionais a refletirem sobre suas próprias práticas, trabalhando em pares e de forma colaborativa; conta com/valoriza experiências do contexto da prática; desenvolve a consciência sobre processos de reflexão-na-ação; aborda teoria e prática de forma conjunta (relação teoria-práxis); considera a aprendizagem como contingente e contextual, levando em conta os envolvidos nesse processo; considera o contexto social mais amplo no qual o ensino-aprendizagem acontece; é vista sob a perspectiva do engajamento e participação em comunidade de prática; traz perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras (LE) (e.g. letramento crítico, interculturalidade, pós-método). Os modelos epistemológicos artesanal e tecnicista não foram defendidos em nenhum dos trabalhos como referências principais para o processo de formação docente; dessa forma, as práticas do programa indicam estarem alinhadas com as concepções contemporâneas de formação docente.

Em segundo lugar, ainda no que tange ao contexto da prática, investigamos a visão de professores e coordenadores a respeito da formação de professores no contexto do IsF. Quanto

à visão dos professores, os quais responderam aos questionários enviados via *Google Forms*, identificamos que o IsF se caracteriza como palco para a formação docente em diversos momentos, tais como: preparação de materiais; docência; implementação do curso; organização, preparação e docência em cursos; trabalho com diferentes idades e níveis linguísticos em uma mesma sala de aula; tutoria; elaboração de curso; e experiências variadas.

Acerca do impacto dessas experiências para a formação docente, identificamos três categorias que caracterizam esses impactos: (i) a atuação docente/ profissional; (ii) o uso de adjetivos que qualificam a experiência; e (iii) a relação com o que não era comum: o novo, apresentadas em ordem mais recorrente. Todos os impactos mencionados se referem à formação profissional do professor e ela traz nuances de atividades que envolvem a sala de aula e outros contextos que vão além de: aspectos organizacionais, estudos, preparação de material - de forma geral essas respostas mostram que o IsF teve impacto para essa formação docente, contribuindo para que os alunos desenvolvessem outras atividades específicas da profissão, além de estarem no papel de professor. De modo pontual a questão linguística também é retomada e vem para acrescentar na formação desse docente, visto que está experienciando um novo contexto de atuação, de forma que o caracteriza como positivo, trazendo uma experiência enriquecedora, reverberando na melhora da didática e contribuindo para a prática profissional.

Quanto aos desafios identificados, foram: (i) contexto do programa: cursos ofertados, desafio linguístico e evasão; (ii) desafios pessoais. Como foi possível observar, apesar dos desafios, identificamos que, com a dedicação, um bom relacionamento com os colegas do programa, a prática docente em sala de aula e a autonomia do profissional enquanto pesquisador auxiliaram esses professores a superarem a maioria de seus desafios.

No que tange aos pontos positivos trazidos pela experiência docente e mencionados pelos participantes, podemos agrupá-los em quatro categorias, sendo elas: aprendizagem e formação colaborativa, assinalando a relevância da troca com o outro; preparação e atuação docente, condizente com o aprimoramento da prática docente, a forma de lidar com a diferença, a vivência de desafios, a responsabilidade pelas aulas e pelos alunos, a pesquisa e preparação de materiais, bem como a participação dos webinars; aprimoramento e prática linguística que diz respeito à tomada de consciência para a necessidade de constante aprimoramento linguístico; e questões identitárias, nas quais o participante se vê como professor e se identifica como professor no contexto do IsF. Além do mais, a identidade profissional, visto que por meio do programa, este professor escolheu ser o profissional que é atualmente.

Quanto aos momentos de formação, eles se davam coletivamente, reforçando que entre as trocas, recebiam tanto o apoio dos colegas professores, quanto das coordenadoras; as próprias interações entre os participantes no dia a dia; a prática de sala de aula, inclusive momentos que antecedem essa prática, mas que estão diretamente relacionados a ela, como a preparação de aulas; durante os seminários on-line; ao longo dos encontros pedagógicos regulares.

No que diz respeito à atuação como professor em formação inicial ou continuada, em um programa voltado para a internacionalização acadêmica, os participantes reiteram que o IsF possibilitou: a aprendizagem contextual sobre a internacionalização; a interação com o outro; e outros aspectos que não se encaixam nas categorias anteriores, tais como o reconhecimento das oportunidades proporcionadas por um programa voltado para a internacionalização e a necessidade de mais espaço para formação de professores.

Por meio das entrevistas, percebemos diversos pontos em comum, principalmente no que tange ao contexto diferenciado de atuação, um âmbito novo, com demandas singulares e coordenadoras que se colocam como interlocutoras no processo formativo; em seus pontos de vista, não ocupam papéis hierárquicos. Ademais, identificamos por meio das respostas, tanto de Lucila, quanto de Jane, que o Nucli investigado se caracteriza como uma comunidade de prática, na qual o compartilhamento de materiais, ideias, experiências entre todos os envolvidos prevaleceu. Outros três pontos essenciais citados pelas duas coordenadoras e que estão intrinsecamente relacionados são: a contribuição do programa para a comunidade acadêmica; o desenvolvimento de alunos e professores; e a constituição identitária dos professores em formação. É relevante ressaltar, conforme pontuado por Lucila, que o IsF também proporcionou uma experiência única por meio de aulas diferenciadas, que incluíam desde testes de proficiência (TOEFL ITP) até a oportunidade de oferecer português como língua estrangeira.

Frente à análise realizada, acreditamos que o uso da ACP como abordagem teórico-metodológica proporcionou um olhar mais completo e profundo para a análise da formação de professores no IsF. Concluímos então que o IsF, ao incluir o aspecto de formação docente nos editais subsequentes, se caracterizou, no contexto da prática, como uma arena de formação crítico-reflexiva para os envolvidos, proporcionando experiências significativas e inovadoras de formação e ensino de línguas no âmbito da internacionalização acadêmica.

Assim, analisando as ações enquanto o programa estava sob a responsabilidade do MEC, tivemos o intuito de suscitar mais debates e contribuir para os desdobramentos desta política. Futuramente, esperamos que se possa considerar as pesquisas desenvolvidas sobre o

programa, de forma que se construa um diálogo entre elas, tanto as investigações desenvolvidas acerca da internacionalização do ensino superior, da formação dos professores no programa IsF, quanto aos trabalhos já realizados sobre a ACP. Além do mais, esperamos que esses estudos possam impactar formuladores de políticas públicas voltadas para os temas tratados nesta dissertação, assim como fortalecer a profissão de “professores de línguas”, a qual tem destaque diferenciado nesse cenário.

Esta pesquisa se mostra relevante devido ao seu ineditismo dentro das áreas de investigações aqui consideradas e revela que o programa IsF se mostra muito relevante no processo de formação docente, trazendo um destaque para a ascensão dos debates sobre a internacionalização, os quais se mostram importantes de serem considerados nos currículos dos cursos de Letras. O diferencial apresentado aqui se dá devido à originalidade em contemplar em uma mesma pesquisa o tripé internacionalização, formação de professores e análise de políticas por meio da ACP.

Para pesquisas futuras pode ser interessante analisar: os desdobramentos atuais do programa; o funcionamento da comunidade de prática nos diferentes NucLis, para observar o compartilhamento (ou não) de dúvidas, ideias, experiências dos participantes; a articulação das modalidades de formação docente nos programas de iniciação à docência e/ou outros contextos, principalmente os voltados para internacionalização; as políticas de internacionalização dentro das universidades e como são consideradas nos currículos de Letras; dentre outras temáticas.

Por fim, após o desenvolvimento deste trabalho, reforçamos a importância de pesquisas e ações nesta área, para que políticas linguísticas sejam acessíveis a mais pessoas, e para que a formação de professores seja vista de maneira situada e contextual.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de et al. O programa inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. **Do inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Ufmg, 2016. p. 19-46.
- ABREU-E-LIMA. 2021. Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/search.php?search=isf>> Acesso em: 27 set 2021.
- AKBARI, R. **Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education**. System, v. 35, p. 192-207, 2007.
- AYUB, Gibran Alves; ZANIOL, Vanessa. Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p.342-352, 2019.
- BALL, Stephen J.. **The Education Debate**. United Kingdom: Policy Press, 2008. 242 p.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ciência sem Fronteiras. **Decreto nº 7642 de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>>. Acesso em: 22 de out. de 2021. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. Documentos. **Portaria Normativa nº 105/2011**. Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <[https://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU\\_Portaria\\_2012.pdf](https://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf)>. Acesso em: 22 de out. de 2021. 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. Documentos. **Portaria Normativa nº 1.466/2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. 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: 26 de ago. de 2021. 2012b
- BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. Documentos. **Portaria Normativa nº 973/2014**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. 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: 26 de ago. de 2021. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Idiomas sem Fronteiras. Documentos. **Portaria Normativa nº30/2016**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_30\\_IdiomassemFronteiras\\_2016.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf). Acesso em: 26 de ago. de 2021. 2016.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In M. S. Beck et al. (Eds.) **Echoes: further reflections on language and literature**, p. 65-82, Florianópolis, 2016.

BEELEN, J.; Jones, E. Redefining internationalization at home. In A. Curaj et al (Eds.). **The European Higher Education Area**, New York: Springer, p. 59-72, 2015.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; COSTA, Priscilla Thuany Cruz Fernandes da; MOREIRA, Ana Gêrda Magalhães Ávila Paz. Implicações pedagógicas do programa idiomas sem fronteiras no desenvolvimento profissional de professores/as em formação no NUCLI-UFPB. **Revista do Gelne**, Natal, Rn, v. 21, n. 2, p.18-30, 2019

BONFIM, B. B. S. B; CONCEIÇÃO, M. P. A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume III**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40

BRICK, Tatiana Vasconcelos. **O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras**. 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos., Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

CALVO, L.C.S.; ALONSO, M.P.O. The Internationalization of Higher Education and English in Brazil: A State-of-the-art Study. In: Calvo, Luciana Cabrini Simões (org.) et al. **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists**. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 14-24.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: \_\_\_\_\_. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007. p. 35-52

CRESWELL, J. W. Case Study Research. In: \_\_\_\_\_. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007, p.73-84

De Wit, H.; Leal, F.; Unangst, L. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations. **ETD - Educação Temática Digital**, 22(3), (2020). p. 567–590.

DORIGON, Thomás. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. , p.s4-s20, dez. 2015. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009>>. Acesso em: 2 maio 2019.

Espinoza, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 17, p. 1-13, 2009.

FINARDI, K. Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension Approaches. **International Journal of Education and Pedagogical Sciences**, v. 13, p. 656-659, 2019.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Thais P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 1, n.14, p. 115–126, 2016.

GIRI, Mirelle Mussi. **Os processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras: a questão da internacionalização do ensino superior**. 2016. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and Language Policies in Brazil: what is the relationship?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, jun. 2019.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave MacMillan, 2013.

JORDÃO, C.M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas da fronteira: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 2, p.577-604, 2021  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117938>

KANEKO-MARQUES, S.M. Discussões sobre a formação reflexiva de professores de línguas na contemporaneidade. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística [Aplicada]: questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, v. 33, p. 2-3. 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, n.8, v.1, p. 5-31, 2004.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LOPES, Aline Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_ **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 25-44

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, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARRARA, T., RODRIGUES, J. A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros. **RBPG**. Brasília, v. 6, n. 11, 2009. p. 121-143

MARTINEZ, Juliana Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Internacionalização da Educação Superior**. 213 f. Doutorado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

MOLINARI, A. C.; FRANCO, S.A. P.; PASSONI, T.P. Formação de professores de línguas em contexto de internacionalização. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 26, p. 62-80, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Mariana Ruiz; GORITO, Lorena Alves. Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p.300-307, 2019.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, 2003

PASSONI, Taisa Pinetti. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro**. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. **Letras Raras**, Campina

Grande, v. 6, n. 1, p.151-165, 2017.

PORTAL MEC. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Unesco. Paris, 5-8 jul. 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PROLO, I.; VIEIRA, R. LIMA, M. C.; LEAL, F. Internacionalização das universidades brasileiras: Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração e Pesquisa (RAEP)**, v. 20, n. 2, p. 1-27, 2019.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.) **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250

RICENTO, T. (Ed.) **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell, 2006a.

RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English**. Amsterdam: J. Benjamins, 2000.

SANTOS, Eliana. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. n.01, p. 1-7, dez. 2011.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. Formação de professores e o ISF – UFS: formando professores críticos. **Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 1, p.111-127, 2017.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. O ISF-UFS e a formação de professores crítico-reflexivos . **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 61, p. 25-42, jul/dez, 2018.

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p.47-59, 17 jun. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/37348>>. Acesso em: 21 maio 2019.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193- 217

SILVA, Andréia Turolo da; CARVALHO, Daniel Teixeira de; TEIXEIRA, Leonardo Antônio Silva. A prática exploratória no NUCLI-UFC: uma experiência colaborativa de formação de professores. **Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 1, p.95-110, ago. 2017.

VIAL, Ana Paula Seixas. Um panorama teórico sobre formação de professores e sua relação com o Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. In: IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa: [Des]limiares da linguagem, 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 51-65.

VIAL, Ana Paula Seixas. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: Formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WALESKO, Angela Maria; FELIX, Fernanda. Formação de professores em uma comunidade de prática: O caso do NuLi Inglês sem Fronteiras na UFPR. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p.67-92, 2018.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann. **Formação inicial e o mito do falante nativo**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WALLACE, M. Teacher education: some current models. In: \_\_\_\_\_ **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: CUP, 1991.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudanças. Londrina: Abrapui, 2003.



- ( ) Formado e aluno de pós-graduação Nível de pós- graduação: \_\_\_\_\_
- b) Idade: \_\_\_\_\_
- c) Tempo de atuação no IsF: \_\_\_\_\_
- d) Experiência docente em outros contextos:
- ( ) Escola de idiomas
  - ( ) Escola regular
  - ( ) Instituição de Ensino Superior
  - ( ) Outros: \_\_\_\_\_
- e) Tempo de experiência docente em outros contextos: \_\_\_\_\_
- f) Experiência em outros programas de formação de professores:
- ( ) PIBID                      ( ) Residência Pedagógica      ( ) PROINTE
  - ( ) Outros: \_\_\_\_\_

## **2- Experiência no IsF:**

- 1) Quais foram suas experiências docentes no IsF?
- 2) Qual o impacto dessas experiências para sua formação?
- 3) Houve algum desafio relacionados à formação docente para a sua atuação no IsF? Se sim, mencione-o(s). Ele(s) foi/foram superado(s)? De que forma?
- 4) Houve pontos positivos relacionados à atuação e formação docente neste programa? Se sim, mencione-o(s).
- 5) De acordo com o site do programa, há a informação de que, referente a formação de professores “ofertamos residência docente a professores de língua estrangeira em formação inicial e continuada, para a capacitação de profissionais para a internacionalização”. Como você identifica esses momentos de formação docente nas atividades realizadas no IsF?
- 6) Como foi atuar como professor em formação inicial ou continuada, em um programa voltado para a internacionalização acadêmica?

## ANEXOS

Anexo 1 - Recorte dos objetivos das Portarias Nº 1.466 - 2012 que instituiu o Programa IsF.

- Art. 2º São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras:
- I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
  - II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
  - III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
  - IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
  - V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

Anexo 2 - Recorte

dos

objetivos das Portarias Portaria nº 973 - 2014 que instituiu o Programa IsF.

Art. 2º São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

- I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;
- II – ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III – contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;
- V – contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e

CONIUR/VSN




VI – fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Anexo 3 - Recorte dos objetivos das Portarias Portaria Nº 30 - 2016 que instituiu o Programa IsF.

Art. 2º São objetivos do Programa IsF:

I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e da RFEPCT, e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

II – promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras;

III – ampliar a participação e a mobilidade internacional, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

IV – contribuir para o processo de internacionalização das IES, da RFEPCT e dos centros de pesquisa;

V – contribuir para o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica das IES e da RFEPCT;

VI – contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos Núcleos de Línguas– NuLi IsF e articulação desses com os Centros de Idiomas já existentes nas IES e na RFEPCT, ampliando a oferta de vagas; e

VII – fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior.