

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

FABIANA IGNÁCIO

O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

São Paulo  
Maio/2022

FABIANA IGNÁCIO

O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

São Paulo

Maio/2022

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

I24i                      Ignácio, Fabiana  
                            O inglês como meio de instrução (EMI) na educação  
                            profissional: possibilidades e desafios para a formação docente /  
                            Fabiana Ignácio. – São Paulo: CPS, 2022.  
                            130 f.

                            Orientador: Professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez  
                            Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e  
                            Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de  
                            Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

                            1. Comunidades de prática. 2. EMI. 3. Formação docente. 4.  
                            Internacionalização. 5. Pós-graduação lato sensu. I. Ramirez,  
                            Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula  
                            Souza. III. Título.

FABIANA IGNÁCIO

O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

---

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez  
Orientador - CEETEPS

---

Prof. Dra. Márcia De Oliveira Del Corona  
Examinador Externo - UNISINOS

---

Prof. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 30 de maio de 2022.

Dedico a Deus, o autor da minha fé.  
Dedico à minha mãe “In Memoriam”, pois  
certamente está aplaudindo a minha vitória.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado a oportunidade de fazer o mestrado e por ter me capacitado a concluí-lo. Obrigada por realizar meu sonho.

Aos meus familiares e amigos que me incentivaram, compartilharam essa trajetória comigo e colaboraram, de alguma forma, com a conclusão deste trabalho.

Aos alunos da pós-graduação *lato sensu* participantes desta pesquisa, muito obrigada.

Aos professores da pós-graduação *lato sensu*, pois gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, ao doar seu tempo para uma conversa muito enriquecedora sobre a temática, a qual muito contribuiu para a elaboração deste trabalho.

Aos professores do mestrado, muito obrigada por ter contribuído com a minha formação acadêmica, ensinando com tamanha maestria, dedicação e gentileza.

Às orientadoras da banca de qualificação e defesa, profa. Marcia De Oliveira Del Corona e profa. Rosália Maria Netto Prados, agradeço imensamente pela atenção, dedicação e por todas as contribuições que me enriqueceram e abrilhantaram este trabalho.

Ao meu queridíssimo orientador prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, por ter acreditado no meu potencial, por ter me encorajado e estado sempre ao meu lado. Obrigada por ser gentil, dedicado e sempre disposto a ajudar. Você tornou tudo isso possível. Vou guardá-lo sempre em meu coração.

“Determinando tu algum negócio, ser-te-á firme e  
a luz brilhará em teus caminhos”.  
(JÓ 22:28)

## RESUMO

IGNÁCIO, F. **O inglês como meio de instrução (EMI) na educação profissional: possibilidades e desafios para a formação docente.** 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

A globalização tem marcado intensamente as primeiras décadas do século XXI, e esse processo tem refletido na educação de ensino superior, o que contribui para a internacionalização das instituições de ensino superior (IES), inclusive no Brasil. A ascensão da língua inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para o seu ensino e uso. Consequentemente, haverá fortes implicações no trabalho e na formação do docente (RAMIREZ, 2014), especialmente do professor de conteúdo, objeto deste trabalho. Nesse sentido, considera-se a importância da língua inglesa no mundo acadêmico, o que justifica a expansão do *English as a Medium of Instruction* (EMI, inglês como meio de instrução em português), nas universidades internacionais e nacionais. O perfil da investigação é derivado de estudos realizados na linha de pesquisa Formação do Formador, alinhado ao projeto Saberes e Trabalho Docente da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido em colaboração no grupo cadastrado no diretório CNPq Saberes e trabalho docente em Educação Profissional. Esta pesquisa se propõe a analisar as possibilidades, os saberes e os desafios para a formação do docente de conteúdo no EMI na educação profissional, com foco na pós-graduação *lato sensu* de uma instituição pública estadual de São Paulo. Graddol (2006), Dearden (2014 a-b), Baird (2017), Martinez (2016), Gimenez (2018/2019), Jenkins (2011), Seidlhofer (2014), Shulman (1987, 2014), entre outros, fundamentam os eixos norteadores sobre EMI, Formação do Formador e Comunidades de Prática, que compõem o referencial teórico desta pesquisa. A metodologia apoia-se em uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem a e qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados são: um questionário aplicado aos docentes e discentes e uma entrevista semiestruturada aplicada aos docentes ambos da pós-graduação *lato sensu*, bem como a pesquisa bibliográfica e a análise do documento de política linguística da instituição *locus* da pesquisa. Conclui-se que após a identificação dos saberes, dos desafios e das possibilidades do EMI no ensino superior, os docentes mostraram-se dispostos e confiantes quanto à implantação do EMI nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Como produto desta pesquisa, será feita uma proposta de formação do docente de conteúdo para o EMI, que inclua a criação de comunidades de prática como um espaço de desenvolvimento profissional para esses docentes.

Palavras-chave: Comunidades de prática; EMI; Formação docente; Internacionalização; Pós-graduação *lato sensu*.



## ABSTRACT

IGNÁCIO, F. **English as a Medium of Instruction (EMI) in professional education: possibilities and challenges for teacher education.** 130 p. Dissertation (Professional Master's in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2022.

Globalization has intensely marked the first decades of the 21st century, and this process has reflected on higher education, which contributes to the internationalization of higher education institutions (HEIs), including in Brazil. The rise of the English language to the status of an international language brings paradigmatic changes to its teaching and use. Consequently, there will be strong implications for the work and education of teachers (RAMIREZ, 2014), especially for the content teacher, the object of this work. In this sense, the importance of the English language in the academic world is considered, which justifies the expansion of English as a Medium of Instruction (EMI) in international and national universities. The investigation profile is derived from studies carried out in the Teacher Education research line, aligned with the Knowledge and Teaching Work project of the CEETEPS Postgraduate, Extension and Research Unit, developed in collaboration with the group registered in the CNPq directory Knowledge and Teaching work project in Professional Education. This research aims to analyze the possibilities, knowledge, and challenges for the training of content teachers in EMI in professional education, focusing on the *lato sensu* postgraduate program of a state public institution in São Paulo. Graddol (2006), Dearden (2014 a-b), Baird (2017a-f), Martinez (2016), Gimenez (2018/2019), Jenkins (2011), Seidlhofer (2014), Shulman (1987, 2014), among others, underpin the axes guidelines on EMI, Teacher Education, and Communities Of Practice, which make up the theoretical framework of this research. The methodology is supported by descriptive exploratory research with a qualitative approach. The data collection instruments used are a questionnaire applied to professors and students and a semi-structured interview applied to professors both from the *lato sensu* postgraduate program, as well as bibliographic research and analysis of the linguistic policy document of the institution locus of research. It is concluded that after identifying the knowledge, challenges, and possibilities of EMI in higher education, professors were willing and confident about the implementation of EMI in the postgraduate *lato sensu* program. As a product of this research, a proposal will be made for training content teachers for EMI, which includes creating communities of practice as a space for professional development for these teachers.

**Keywords:** Communities of practice; EMI; Teacher education; Internationalization; Postgraduate *lato sensu* program.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Razões que guiam a internacionalização .....	20
Quadro 2: Quadro Europeu Comum de Referência .....	33

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cursos de pós-graduação em inglês nas IES e as áreas de conhecimento .....	38
Figura 2: Gráfico de setor sobre quantidade de respondentes que já estudaram inglês .....	57
Figura 3: Gráfico de setor sobre nível de inglês dos respondentes .....	58
Figura 4: Gráfico de setor sobre certificação internacional dos respondentes .....	58
Figura 5: Gráfico de setor sobre acompanhamento dos respondentes de matérias ministradas em inglês .....	59
Figura 6: Gráfico de barras sobre participação dos respondentes em eventos em inglês .....	59
Figura 7: Gráfico de barras sobre interesses dos respondentes em cursos em inglês .....	60
Figura 8: Gráfico de setores sobre nível de proficiência em inglês dos respondentes .....	60
Figura 9: Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes .....	61
Figura 10: Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes .....	61
Figura 11: Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês .....	62
Figura 12: Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês .....	62

## LISTA DE SIGLAS

AT	Análise Temática
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EFL	English as a Foreign Language
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELF	English as a Lingua Franca
EMI	English as a Medium of Instruction
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENL	English as a Native Language
ESL	English as a Second Language
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
IN	Inglês Nativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISL	inglês como Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	Master in Business Administration
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
WE	World English
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
1.1 A internacionalização .....	17
1.2 A internacionalização do ensino superior.....	18
1.3 A internacionalização em casa .....	21
1.4 O inglês como uma língua global .....	23
1.5 O mundo do trabalho e a educação profissional.....	24
1.6 A educação de ensino superior no Brasil .....	26
1.7 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS .....	27
1.8 A política linguística do CEETEPS .....	29
1.9 EMI e seus desafios .....	31
1.10 O inglês como língua franca (ILF) .....	40
1.11 A competência intercultural.....	41
1.12 Comunicação, interculturalidade e o EMI.....	43
1.13 O papel do professor no EMI .....	44
1.14 A formação do formador .....	46
1.15 Comunidades de prática docente .....	49
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
2.1 Método e procedimento de pesquisa .....	55
2.2 O questionário .....	55
2.3 A entrevista semiestruturada .....	55
2.4 A pesquisa bibliográfica e documental.....	56
2.5 Caracterização da pós-graduação lato sensu do CEETEPS.....	56
2.6 Caracterização dos respondentes (corpo discente) .....	57
2.7 Caracterização dos respondentes (corpo docente).....	60
2.8 A análise temática.....	63
<b>CAPÍTULO 3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>65</b>
3.1 Desafios linguísticos.....	65
3.1.1 Língua Franca .....	65
3.1.2 Segurança no idioma.....	67
3.1.3 Autoconceito da proficiência no idioma .....	68
3.1.4 A colaboração do professor de inglês .....	69

3.1.5 A interculturalidade .....	70
3.1.6 A percepção quanto ao nível de inglês do aluno.....	71
3.1.7 O uso do português em sala de aula no EMI .....	73
3.2 Desafios pedagógicos .....	74
3.2.1 A internacionalização.....	74
3.2.2 A conexão academia e mundo do trabalho .....	77
3.2.3 A formação docente .....	79
3.2.4 Comunidade de prática .....	83
3.2.5 O professor de inglês e o trabalho colaborativo.....	84
3.3 Resultados da análise de dados.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR HARRY .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOHNNIE.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR CARTER .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JAMES .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOEY .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE I – PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADES DE PRÁTICA.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA.....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, desempenha um papel essencial na preparação técnica, científica e profissional dos indivíduos, visando não somente prepará-los para o mundo do trabalho, mas também prepará-los para colaborar com o desenvolvimento da sociedade.

O século XXI é marcado pela presença da globalização, que visa integrar as nações de forma cultural, econômica, tecnológica e acadêmica, e, conseqüentemente, produz novos conhecimentos. Nesse universo, as instituições de ensino superior (IES) assumem um papel relevante, pois são responsáveis pela produção e propagação do conhecimento. Esse processo de globalização reflete na educação de ensino superior, o que contribui para a internacionalização das IES, e, por isso, os estudos sobre a internacionalização do ensino superior vêm se expandindo há alguns anos.

A internacionalização vem impactando as IES, inclusive no Brasil, pois tem como um dos seus objetivos a preparação de indivíduos para atuar em um mundo interconectado, interdependente e intercultural (COELHO, 2021). Dessa maneira, para que o indivíduo seja preparado para atuar no mercado de trabalho, ele precisa passar pela educação profissional, que tem como propósito “formar quadros qualificados para o mercado de trabalho” (PETEROSI; MENINO, 2019, p. 1).

Nesse contexto de interação global, a língua inglesa exerce um papel de vital importância, pois se tornou uma língua em escala global (GRADDOL, 2006), que conecta pessoas em âmbito profissional, acadêmico, social, econômico e tecnológico. Por isso, ela vem sendo conceituada de diferentes maneiras, entre elas, como língua adicional, ou seja, uma língua sobre a qual o falante constrói relações com o sistema, gerando novas práticas sociais, ligadas à comunicação transnacional, situada num contexto regional e global ao mesmo tempo (LEFFA; IRALA, 2014).

A prática de comunicação global em inglês como língua adicional tem gerado mudanças significativas, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na relação entre língua e sociedade. Assim sendo, a língua inglesa passa a ser usada como ELF (*English as a Lingua Franca*) ou ILF (inglês como língua franca), ou seja, "qualquer uso do inglês em situações em que ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção" (SEIDLHOFER, 2011, p.7).

Para Graddol (2006), uma dentre as principais mudanças paradigmáticas em curso no mundo globalizado seria o uso do inglês como língua franca (ILF), que tem gerado

modificações não somente no ensino-aprendizagem, com também na formação do docente, principalmente o docente de conteúdo, objeto de estudo desta pesquisa, pois o foco dessa abordagem não reside exclusivamente na precisão gramatical, mas na inteligibilidade e nos recursos estratégicos e metodológicos utilizados tanto pelo professor quanto pelo aluno para que a comunicação se efetive.

No âmbito dessa esfera de inglês global, é fundamental considerar a importância da língua inglesa no mundo acadêmico, inclusive no ensino superior, pois existem vários contextos educacionais nos quais o conteúdo é ensinado em outro idioma, além da língua materna. O que, de certa forma, justifica o crescimento do EMI (*English as a Medium of Instruction*), inglês como meio de instrução nas universidades ao redor do mundo. Segundo Dearden (2014a, p.2), o EMI é “O uso da língua inglesa para ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a língua materna (L1) da maioria das pessoas não seja o inglês”.

O EMI tem se tornado um fenômeno global, até mesmo no Brasil, inclusive nas instituições de ensino superior. As razões pelas quais as universidades têm adotado o EMI são variadas. Pode ser por buscar se tornar internacionalizadas, alcançar prestígio, atrair alunos estrangeiros, ampliar a mobilidade de alunos e professores, aumentar a competição entre universidades públicas e privadas, preparar o aluno para atuar em um mundo internacionalmente conectado, inclusive no âmbito do trabalho, além de almejar o aumento da quantidade de publicações acadêmicas, já que o inglês é o idioma mais usado nesse contexto (MARACO *et al.*, 2017). No entanto, esse avanço do EMI gera desafios importantes para a educação, para o docente de conteúdo e para os alunos, podendo variar de acordo com a localização e com as razões pelas quais um curso seja implantado em uma IES (BAIRD, 2017a).

A ascensão da língua Inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para o seu ensino e uso. Consequentemente, haverá fortes implicações no trabalho e na formação do docente (RAMIREZ, 2014), principalmente, do professor de conteúdo no EMI, pois ele poderá enfrentar desafios com relação à língua, à didática de sala de aula, à sua identidade, além disso, ele precisará desenvolver os saberes necessários para ministrar uma aula em inglês como meio de instrução.

Isto posto, a capacitação do corpo docente no EMI se torna fundamental, pois ela poderá ajudar o professor de conteúdo no desenvolvimento das qualificações necessárias para ministrar uma aula nesse ambiente, por isso as comunidades de prática docente servem de apoio para esse professor, uma vez que nelas, ele pode compartilhar suas experiências e aprender com as experiências dos outros professores, além de poder contar com o apoio pedagógico do professor de inglês.



Esta pesquisa se propõe a analisar as possibilidades, os saberes e os desafios para a formação do docente de conteúdo em EMI na educação profissional, com foco na pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo. Busca responder a seguinte questão de pesquisa: Quais são os saberes necessários para o exercício da docência no EMI?

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é investigar as possibilidades e os desafios para a formação do docente de conteúdo na Educação Profissional no EMI.

Enquanto que, como objetivos específicos, tem-se analisar o documento de política linguística da instituição lócus da pesquisa, a fim de validação deste estudo; identificar o perfil linguístico dos docentes de conteúdo, com vistas a detectar seu grau de proficiência em língua inglesa, assim como os desafios enfrentados na implementação do EMI no Ensino Superior; identificar o perfil geral e linguístico do corpo discente dos cursos de pós-graduação; e verificar o grau de aceitação da uma proposta de formação de docentes para o ambiente EMI que incluía a criação de comunidades de prática como um espaço de desenvolvimento profissional desses docentes.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico, em que buscou-se fundamentar o contexto estudado por meio de autores da área de linguagens, formação do formador e comunidades de prática.

No segundo capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos, os procedimentos e método de pesquisa, a caracterização dos respondentes, bem como os instrumentos de coleta de dados que orientaram este trabalho. A análise temática (AT) é o método usado para a construção da análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta a discussão e a análise de dados que foram recortadas, comentadas e situadas teoricamente com o auxílio da AT; além da apresentação dos resultados obtidos da análise dos dados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do autor, bem como a sugestão de uma proposta de formação do docente de conteúdo em EMI com enfoque em comunidades de prática.

## CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicia-se o referencial teórico apresentando os conceitos de internacionalização, que refletem sobre o uso do inglês como língua global e sua relação com o mundo do trabalho e a educação profissional tecnológica, assim como a importância dos documentos reguladores de Política Linguística do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), validando a efetivação do EMI na pós-graduação *lato sensu*, *locus* desta pesquisa. Na sequência, são apresentadas as concepções EMI e seus desafios, o uso do inglês como língua franca, bem como a competência intercultural relacionada à comunicação no ambiente EMI. Por fim, são apresentados os papéis dos professores de conteúdo e de inglês no EMI, o processo de formação do docente aplicado ao professor de conteúdo no EMI e como esse processo de formação pode ser potencializado numa comunidade de prática.

### 1.1 A internacionalização

Os estudos sobre a internacionalização do ensino superior vêm se expandindo há alguns anos. Um dos motivos dessa expansão é o desenvolvimento das tecnologias da informação que facilitam a conexão entre pessoas de diferentes localidades, sobretudo das pessoas que pertencem ao ensino superior, resultando em pessoas mais preparadas para interagir com o mundo globalizado.

Para falarmos sobre a internacionalização, é preciso antes refletirmos sobre a influência da globalização nesse processo. A época atual é marcada por grandes desenvolvimentos tecnológicos e científicos que fazem com que o conhecimento e a informação assumam um papel relevante nesse contexto de mudanças ligado ao processo de globalização, a qual oportunizou a interação política, econômica, social e cultural entre países.

Segundo Knight (2008), as chaves para a globalização são: sociedade de informação, as tecnologias da comunicação e informação, economia de mercado, liberação de negócios e mudanças nas estruturas governamentais.

Para McGrew (1992), a globalização se refere àqueles processos que atuam em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado. Essas interações estão gerando novas competências que são exigidas dos futuros profissionais, fazendo com que o ensino superior esteja preparado para atender as demandas iminentes na

sociedade atual (MARCELINO; LAUXEN, 2021).

Rob Baird (2017b) analisa quatro processos que envolvem a globalização no ensino superior: a compreensão de tempo e espaço, a interdependência, a comoditização e a atualização.

A questão da compreensão de tempo e espaço está associada à rapidez da comunicação em nível global, seja por *networking* acadêmico, plataformas de aprendizagem virtuais ou mesmo pela diversidade de alunos de diferentes nacionalidades na universidade. Já a interdependência está relacionada a como nós nos influenciamos, a competição internacional, ao fundo e agenda internacionais e a eventos nacionais que afetam a educação superior internacional. A comoditização refere-se à metáfora da universidade como um mercado e o aluno como um cliente, ênfase nos direitos de propriedade intelectual, aumento de conferências, cursos e publicações, crescimento de publicidade, priorização das qualificações sobre as experiências e disciplinas populares e incentivo ao estudo das línguas, e, por último, a atualização se refere ao novo papel da língua inglesa, sendo negociada e usada de forma flexível no processo de ensino e aprendizagem, adoção de novas funções, mudanças na identidade e dos valores relacionados às pessoas, lugares e línguas (BAIRD, 2017b).

Um dos motivos mais relevantes para o uso do inglês no ensino superior é a internacionalização, pois o inglês é uma língua mundial que nos permite a comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas. Esse processo de comunicação intercultural está dentro do que chamamos de globalização, que para (HALL, 2014) se constitui em um complexo de processos e forças de mudança que vêm poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, desde o fim do século XX.

Todos esses processos de globalização contribuem para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES).

## **1.2 A internacionalização do ensino superior**

A internacionalização é a força que exerce maior impacto na educação superior, pois ela precisa atender aos desafios no século presente. A internacionalização do ensino superior é um processo que afeta os envolvidos na nova realidade da globalização e nos desafios enfrentados pela educação superior atualmente (KNIGHT, 2008).

A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio

mais elevado das relações internacionais entre as universidades (COORDENAÇÃO, DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE, 2017, p. 6).

Segundo Knight (2008), a internacionalização não é o fim, mas o meio. Além disso, sua aplicação pode mudar de instituição para instituição e de país para país de acordo com seu propósito; ou seja, seu conceito pode mudar de acordo com cada gestão; para alguns, esse conceito está relacionado ao intercâmbio de alunos, para outros, ele está relacionado à mobilidade ou à parceria entre autores de diferentes países. Para Knight (2003), a internacionalização é definida como processos de dimensão global, internacional e intercultural de acordo com os propósitos da educação superior com a função de contribuir para a qualidade e relevância do ensino superior em um mundo mais conectado e mais interdependente.

Atualmente, observa-se que a internacionalização tem sido vista de diferentes formas. Para alguns, ela significa uma série de atividades acadêmicas, entre elas a mobilidade de professores e alunos, *network* internacional, programas e incentivos internacionais; para outros, significa que a educação deve ser oferecida entre países de forma presencial ou virtual no campus das universidades; outros, ainda, argumentam que a internacionalização deve incluir uma dimensão global, intercultural e internacional no currículo no processo de ensino-aprendizagem (KNIGHT, 2008).

A internacionalização tem mudado o ensino superior e esta transformação se dá pelo avanço da comunicação e da tecnologia, além de outros fatores como o domínio da sociedade da informação, o crescimento da mobilidade para o trabalho e estudo, a ênfase no mercado econômico mundial, entre outros (KNIGHT, 2008). Todos esses fatores têm contribuído para a internacionalização do ensino superior.

A educação está diretamente ligada ao processo de globalização, mas para Baumvol e Sarmento (2016a, p. 67), “A internacionalização, no entanto, é distinta da globalização, pois integra uma dimensão global, intercultural e internacional às funções e aos propósitos (ensino, pesquisa e extensão) da educação superior, nos níveis institucionais e nacionais”.

No Brasil, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é um órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação), incentiva a internacionalização das IES não somente para a mobilidade do corpo docente e discente, mas também para o ensino e pesquisa de extensão internacional nas IES. Por isso, ela aplicou um questionário para saber o nível de internacionalização das IES e, também, para saber quais projetos poderiam ser criados a fim de contribuir para o processo de internacionalização dessas instituições de nível

superior no Brasil.

Dentre os resultados obtidos, o mais interessante foi “o apoio para formação de docentes e corpo técnico bilíngue, assim como o fomento de cursos internacionais são prioritários” (CAPES, 2017, p. 36). O que justificaria a implantação de uma formação docente para atuar em um ambiente onde o inglês fosse o meio de instrução, já que ele atenderia às expectativas das IES demonstradas nos resultados obtidos na pesquisa.

Outro ponto significativo da pesquisa é que o processo de internacionalização nas IES Brasileiras não é mais principiante. Há, certamente, uma forte tendência nacional à internacionalização, a princípio, relacionada à mobilidade de docentes e discentes para o exterior, o que já indica um grande avanço. Entretanto, como esse cenário não é estático, novas mudanças são sempre passíveis, visando à evolução do processo de internacionalização nas universidades Brasileiras.

Em virtude dos fatos mencionados, quais seriam então os benefícios da internacionalização e por que as instituições de ensino superior querem se internacionalizar? As razões que levam à internacionalização nesse contexto são mostradas no Quadro 1.

Quadro 1: Razões que guiam a internacionalização.

Razões	Razões existentes	Razões de importância emergente
Sociais/Culturais	Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional Desenvolvimento de recursos humanos Alianças estratégicas Geração de renda/Trocas Comerciais Construção nacional e institucional Desenvolvimento social e cultural e mútuo entendimento
Políticas	Política externa Segurança nacional Assistência técnica Paz e mútuo entendimento Identidade nacional Identidade regional	Nível institucional Branding internacional e perfil Melhoria na qualidade/standards internacionais Geração de renda Desenvolvimento docente e discente
Econômicas	Crescimento econômico e competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	Alianças estratégicas Produção de conhecimento

Acadêmicas	Ampliação de perspectivas acadêmicas Construção institucional Perfil e status Melhoria da qualidade Standards acadêmicos internacionais Dimensão internacional da pesquisa e ensino	
------------	--	--

Fonte: Baumvol e Sarmento (2016a).

Nota-se no Quadro 1, os vários princípios que norteiam a internacionalização do ensino superior tanto quanto seus benefícios. Por isso a internacionalização não é o fim, mas traz consigo várias maneiras de inserir o indivíduo em um mundo interconectado e interdependente, além de trazer mais qualidade para o ensino superior.

No Brasil, a internacionalização das IES pode ter características diferentes, segundo Baumvol (2016a), principalmente no ensino superior público, pois permite parcerias com instituições em diferentes países, contribuindo, assim, para a mobilidade acadêmica de professores e alunos. No entanto isso não é suficiente para garantir que uma instituição de ensino superior seja internacionalizada, mas já é um começo.

A internacionalização tem impactado, nos últimos anos, as instituições de ensino superior, pois ela visa a formação de alunos capazes de interagir com um mundo cada vez mais globalizado; e para que haja a integração do conhecimento científico, tecnológico e social é necessário inserir os alunos em um contexto linguístico favorável para que eles possam beneficiar-se das diferenças e das diversidades, além de ampliar de modo satisfatório suas experiências educativas (COELHO, 2021). A internacionalização pode ser relacionada à educação no exterior ou em instituições no próprio país, o que chamamos de internacionalização em casa.

### 1.3 A internacionalização em casa

A internacionalização em casa pode ser uma alternativa para a internacionalização do ensino superior, pois segundo (KNIGHT, 2008, p. 22-23) “ela 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, docentes e vida acadêmica local”. Teekens (2007) também diz que a internacionalização não se refere somente a atividades de longe, mas a atividades de perto, incluindo a todos.

Beelen e Jones (2015, p. 69) definem a internacionalização em casa como “uma integração proposital da dimensão internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos dentro de um ambiente doméstico”.

A internacionalização em casa consiste em atividades que desenvolvam um entendimento internacional e uma competência intercultural no aluno, segundo Beelen e Jones (2015). É importante que essa competência de internacionalização seja desenvolvida no aluno para que ele saia da universidade preparado para enfrentar os desafios de um mundo moderno do trabalho.

Segundo a autora, a internacionalização em casa visa beneficiar todos os alunos e não somente os alunos que têm acesso à mobilidade, para tanto algumas questões devem ser levadas em consideração, como a internacionalização do currículo escolar, além de desenvolver atividades que desenvolvam a competência internacional e intercultural no aluno.

Para Beelen e Jones (2015) a internacionalização em casa requer que um currículo internacional seja explorado. Assim, não basta apenas criar um programa em língua inglesa e dizer que ele é internacionalizado, se o currículo não for.

Uma variedade de instrumentos pode ser usada para a internacionalização do ensino-aprendizagem: literatura internacional comparada, palestrantes de empresas e universidades internacionais, estudos de casos internacionais, aprendizagem digital e colaboração on-line. As soluções tecnológicas garantem o acesso a oportunidades de internacionalização para todos os alunos (BEELEN; JONES, 2015, p. 64)

Segundo Baumvol (2016b), a internacionalização em casa do ensino superior busca ampliar o acesso a experiências internacionais de educação, possibilitar que alunos e professores se ajustem às demandas de um mundo interconectado e promover uma formação de "pessoas com uma mentalidade cosmopolita, com habilidades de comunicação entre e através das culturas, em casa” (TEEKENS, 2007, p. 6).

Nesse sentido, a língua inglesa assume um papel fundamental no contexto de internacionalização e internacionalização em casa, pois, por ser atualmente considerada uma língua global, ela pode dar acesso aos professores e alunos às práticas internacionais, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho globalizado.

## 1.4 O inglês como uma língua global

A língua inglesa, por ter se tornado uma língua internacional, em escala global, vem sendo conceituada de diferentes maneiras, entre elas estão, o inglês nativo (IN), inglês como segunda língua (ISL), inglês como língua estrangeira (ILE), inglês como língua franca (ILF) e a mais recente é o inglês como língua adicional (ILA).

É importante definir o que entendemos por “outra língua”, ou seja, é uma língua que nos aproxima ou nos distancia da língua materna, como se dão as práticas sociais nessa língua, uma nova identidade será adicionada ao falante, quais são as adequações necessárias para ser eficaz em outro idioma; todas essas indagações devem ser levadas em consideração quando falamos de “outra língua” ou língua adicional.

A língua adicional pressupõe a existência de, no mínimo, outro idioma, sobre o qual o sujeito constrói relações com o sistema, gerando novas práticas sociais, que não estão ligadas a variedades linguísticas, entre, por exemplo o inglês britânico ou americano, ou a qualquer outra variedade, mas sim ligadas à comunicação transnacional situado em um contexto regional e global ao mesmo tempo, isto é, a língua adicional serve seus próprios interesses; não há a necessidade excessiva de buscar uma pronúncia impecável, pois o foco está na comunicação (LEFFA; IRALA, 2014).

Leffa e Irala (2014) explicam que língua adicional traz vantagens porque não há a necessidade de discriminar o contexto geográfico, as características individuais do aluno, nem os fins específicos pelos quais o idioma é estudado, por isso a adoção de um termo mais abrangente, o de língua adicional.

A adição de uma outra língua a uma língua já existente deve gerar uma convivência pacífica, já que elas têm fins diferentes, que podem ser, trabalho, viagem, estudo, entre outros.

Entender o conceito de língua inglesa como língua adicional pode desmistificar alguns conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem do idioma, como, professor bom é professor nativo, o inglês perfeito é o inglês dos nativos, a pronúncia tem de ser britânica ou americana para ser boa, só vou falar inglês se fizer intercâmbio, tenho de saber toda a gramática para falar inglês bem, não sei falar nem português, entre outros que não representam a realidade de uma sala de aula ministrada em outro idioma. Desconstruiremos esses mitos ao longo deste trabalho.

Atualmente o inglês assumiu o *status* de inglês global, isto é, o idioma passou a ser usado para comunicação em todo mundo. Kachru (1985) divide o inglês em três círculos: o *inner circle* (círculo interno) no qual se localizam os nativos do idioma, que têm o inglês como a primeira língua de contato social; o *outer circle* (círculo externo) no qual se localizam os



falantes de inglês como segunda língua como a Índia, por exemplo e o *expanding circle* (círculo em expansão) no qual estão localizados os falantes de inglês como língua adicional, ou seja, a maior parte dos falantes do idioma. Por isso, o *inner circle* não deve ser adotado como referência de um inglês fluente, pois como o inglês tem se tornado uma língua global é esperado que os falantes do *expanding circle*, que são a maioria, mantenham os aspectos da sua identidade local (GRADDOL, 2006). Como o próprio nome já diz, o círculo em expansão está num crescente aumento, ou seja, cada vez mais e mais pessoas se apropriam da língua inglesa, a fim de atender aos seus interesses (GIMENEZ, 2014).

Dentro dessa esfera global, é importante considerar os motivos que levam o inglês a ser usado no mundo acadêmico, a fim de que professores e alunos saibam como lidar com os desafios linguísticos que eles poderão enfrentar, principalmente, ao serem inseridos no mundo de trabalho globalizado.

Em vista disto, faz-se necessário entender o mundo do trabalho atual, quais são as suas necessidades e quais mudanças precisam ser feitas para que a escola atenda aos vários interesses dos indivíduos, preparando-os para atuar de forma eficiente e eficaz no mercado.

### **1.5 O mundo do trabalho e a educação profissional**

As transformações ocorridas na sociedade no final do século XX e início do século XXI, tornou global o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo que se intensifica a globalização do capitalismo, acontece também a globalização do mundo do trabalho, que envolve a questão social e operária.

No âmbito da fábrica global criada com a nova divisão internacional do trabalho e produção, ou seja, a transição do Fordismo ao Toyotismo e a dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas, colocam-se novas formas e novos significados do trabalho. São mudanças quantitativas e qualitativas que afetam não só os arranjos e a dinâmica das forças produtivas, mas também a composição e a dinâmica da classe operária (IANNI, 1994, p.2).

Essas mudanças afetaram a estrutura social em nível nacional e internacional, pois a globalização do capitalismo gera uma sociedade que rompe com padrões pré-estabelecidos e abre novos horizontes mentais, culturais, sociais, políticos, linguísticos, dando a estes novos significados gerados a partir de uma sociedade global. Todo esse movimento evidencia não só as distinções entre os diferentes povos e nações, mas também promove relações em âmbito global que fazem parte do mundo do trabalho.

Os indivíduos precisam assumir padrões flexíveis de organização da produção,

tornando-se polivalente, sendo levados a ajustar-se à nova realidade do mercado. Essa flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão no processo de produção em escala global (IANNI, 1994).

A globalização do capitalismo provocou um grande desenvolvimento no mercado e na força de trabalho, aumentando consideravelmente os movimentos migratórios, evoluindo a questão social. Ianni (1994) diz que a dinâmica da nova divisão internacional do trabalho, que inclui a dinâmica da força produtiva e a internacionalização das instituições têm mostrado diferentes aspectos da questão social.

Para que o indivíduo seja preparado para atuar no mercado de trabalho, ele precisa passar pela educação profissional que é uma modalidade de ensino que faz parte do sistema de educação brasileira, que tem por objetivo “formar quadros qualificados para o mercado de trabalho dentro do esforço nacional para o desenvolvimento econômico e social” (PETEROSSII; MENINO, 2019, p. 1), ou seja, preparar um profissional qualificado para atuar no mundo de trabalho.

Atualmente a educação profissional regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (LDB, lei nº 9.394/96) artigo III está organizada em três níveis: 1. Formação inicial e continuada, ou qualificação profissional; 2. Educação profissional técnica de nível médio; 3. Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, que é o foco de estudo deste trabalho (PETEROSSII; MENINO, 2019).

Acredita-se que quanto maior for o nível de escolaridade, maiores serão as chances do indivíduo de conseguir os melhores empregos. Para Manfredi (2016) a relação entre trabalho e escola pode ter mais de um conceito, pois há quem acredite que a imersão no mundo do trabalho seja a verdadeira escola e há quem acredite que a escola é o veículo de formação profissional que permite a entrada do indivíduo no mercado, ainda que haja uma certa separação entre o que se ensina na escola e o que é usado no mercado de trabalho. Ambas são aceitáveis, porém muito simplificadas da realidade profissional e educacional, já que a educação é historicamente situada e, portanto, “produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados” (MANFREDI, 2016, p. 20).

Nesse contexto, a educação profissional tecnológica é uma forte aliada na preparação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho. Para tanto, ele terá de passar por uma instituição educacional de nível superior.

## 1.6 A educação de ensino superior no Brasil

A educação no Brasil pode ser dividida em dois grandes níveis: básico e superior. O nível de educação básica inclui a pré-escola e os ensinos fundamental e médio, que são obrigatórios. O nível superior está dividido em graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Existem dois tipos de instituições de nível superior no Brasil: as instituições públicas (Federais, Estaduais e Municipais) – que são financiadas pelo Governo e as instituições privadas que são mantidas pelas mensalidades pagas pelos estudantes. Elas podem ser classificadas em: universidades; faculdades de tecnologia e institutos federais. Oferecem certificados em três áreas: humanas, biológicas e exatas e os cursos têm duração de 3 a 6 anos. Já os cursos tecnológicos, que têm por finalidade preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho com foco na área industrial, tem duração de 2 a 3 anos.

Das 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Em 2017, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação; 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (58,7%). (INEP, Censo da Educação superior, 2018).

No contexto da pandemia, a educação superior brasileira manteve a tendência de crescimento nos números de matriculados, ingressantes e concluintes, em 2020, pois segundo o Censo da Educação do INEP

Em 2020, mais de 8,6 milhões de matrículas foram registradas pelo Censo da Educação Superior, sendo 1,2 milhão de concluintes. Além disso, 3,7 milhões de estudantes ingressaram em um curso de graduação nesse ano. O levantamento constatou, ainda, que 323.376 professores atuaram no nível educacional em 2020. A pesquisa revelou que havia 2.457 instituições de educação superior no Brasil, dessas, 2.153 (87,6%) são privadas e 304 (12,4%), públicas. As instituições privadas registraram 3,2 milhões de ingressantes, o que corresponde a 86% do total. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020 (instituições públicas e privadas), mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos à distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais. Foram disponibilizadas 19,6 milhões oportunidades de ingresso. Dessas, 18,7 milhões (95,6%) foram na rede privada. A oferta em cursos à distância aumentou mais de 30% em relação a 2019, chegando a 13,5 milhões de vagas em 2020. O aumento da oferta de cursos presenciais no mesmo período foi de 1,3% (INEP, Censo da Educação superior, 2020).

Para se matricular em uma universidade brasileira pública ou privada é preciso fazer o vestibular ou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para ingressar em uma universidade pública federal. O ano letivo começa em fevereiro e termina em dezembro.

Já os programas de pós-graduação podem ser *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que oferece titulação em duas áreas: acadêmica e profissional. A titulação acadêmica foca em pesquisa, já a titulação profissional foca na habilidade acadêmica aplicada.

Dentre os programas de nível superior no Brasil que buscam ser mais internacionalizados, destacaremos os cursos de especialização *lato sensu* oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), nosso *locus* de pesquisa.

## **1.7 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS**

*O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)* é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). A instituição administra 218 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e 63 Faculdades de Tecnologia (FATEC), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico, em mais de 300 municípios. As Etecs atendem 212 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 135 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações na modalidade semipresencial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Além disso, o CEETEPS oferece programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado).

Em 1990 um novo desafio foi colocado pelas políticas públicas de formação e emprego, resultando em uma modificação do foco de ensino que passou a ser a organização das empresas, a gestão do trabalho e os impactos na formação de profissionais que correspondessem às novas demandas do mercado de trabalho, em termos de flexibilidade produtiva e contínuas reestruturações na atuação e perfil do trabalhador. A partir de 1997 o CEETEPS passou a oferecer também cursos de pós-graduação *lato sensu*. E, a partir de 2002, passou a oferecer cursos de mestrado profissional em várias áreas, como Engenharia e Educação (CEETEPS, 2022).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos pelo CEETEPS desde 2002. O

primeiro curso oferecido foi o de Pós-Graduação *lato sensu* em GESTÃO EMPRESARIAL. Atualmente são ofertados cursos MBAs que abordam temas afins em Áreas de Inovação e Tecnologia, Engenharia e Negócios e Gestão de Projetos e Processos.

O corpo docente atual é formado por 38 professores do CEETEPS e de outras instituições de ensino e pesquisa. Conta também com profissionais do mercado com experiência e formação de alto nível; já o corpo discente é formado por 103 alunos.

Os cursos são oferecidos em São Paulo, durante a semana, no período noturno, na sede da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, onde também se localiza a Fatec São Paulo.

Os cursos oferecidos atualmente são:

- **MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais** – A proposta do curso é a aprendizagem para a gestão de projetos e processos a partir de uma visão abrangente, envolvendo não só as partes da organização, mas os demais elos de sua cadeia produtiva.
- **MBA em Tecnologia e Inovação** – Um curso desenhado para a formação de um novo profissional na área de tecnologia, que permite o desenvolvimento das competências requeridas para que esse profissional atue fortemente em inovação tecnológica nas três áreas de conhecimento empresarial: gestão, tecnologia da informação e gestão de operações e processos.
- **MBA em Engenharia e Negócios** – O curso combina um conjunto de tópicos multidisciplinares com foco na engenharia, tecnologia e gestão empresarial. Envolve a aplicação de processos de engenharia e de gestão de negócios, formando profissionais capazes de detectar oportunidades de inovação nos sistemas de produção e administração das empresas.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS geram um impacto na formação de profissionais que atendam às novas demandas do mercado de trabalho globalizado.

Como a internacionalização da educação no ensino superior tem sido um assunto de grande relevância atualmente no Brasil e, sendo o foco do curso de pós-graduação impactar na formação de profissionais que correspondam às novas demandas do mercado de trabalho, a língua inglesa passa a ser um grande objeto de estudo neste contexto, pois no cenário globalizado atual, saber se comunicar em inglês forma-se um profissional mais bem preparado

para ingressar no mundo do trabalho nacional e internacional. Para tanto, há a necessidade de haver docentes capacitados em língua inglesa e interessados em ministrar aulas em um ambiente em que o inglês seja o meio de instrução.

A internacionalização da educação no ensino superior tem sido um assunto de grande relevância atualmente no Brasil, gerando até mesmo políticas linguísticas que incentivem e validem o ensino de língua estrangeira como parte integrante e fundamental na formação dos alunos e professores.

### **1.8 A política linguística do CEETEPS**

Ao contrário do que pensam muitos brasileiros, o Brasil é um país multilíngue com dezenas de imigrantes que não falam o português como sua língua nativa (FINARDI e PORCINO, 2015). Por isso a criação de uma política linguística que permita a reflexão sobre o papel do idioma materno e de outros idiomas na educação faz-se necessária.

Com o Brasil cada vez mais inserido no mundo globalizado, o inglês passa a assumir um papel de extrema importância nesse contexto, pois segundo Kramsch (2014) o inglês é a língua estrangeira mais falada e estudada no mundo atualmente, gerando um impacto na produção e circulação de conhecimento e no processo de internacionalização da educação, por isso a importância de políticas linguísticas que definam o papel do inglês no Brasil.

Em 30/10/2018, foi instituída a Portaria CEETEPS-GDS 2338, que oficializa a Política Linguística Institucional que tem por objetivo instituir regras relacionadas ao ensino de línguas nos cursos ministrados nos níveis de graduação e pós-graduação da instituição.

Nesta sessão, serão abordados os artigos e os princípios norteadores da Política Linguística que dão suporte à implantação de um ambiente cujo inglês seja o meio de instrução na pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

De acordo com Calvet (2002 p. 133), “política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento linguístico”.

Política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN. 2013, p. 21).

A Política Linguística Institucional do CEETEPS é favorável a oferta de cursos e/ou disciplinas em língua adicional em todos os cursos de graduação e pós-graduação, a fim de que uma competência linguística intercultural seja desenvolvida no aluno, preparando-o para atuar

no mundo do trabalho globalizado.

Em virtude dos fatos mencionados, a portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018 – Institui a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS.

A Diretora Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, com fundamento no artigo 12, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385, de 13-09-2012, expede a presente Portaria, São Paulo, 2018:

Art. 1º. Fica instituído, a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” CEETEPS.

Art. 2º. São princípios norteadores da Política Linguística Institucional do CEETEPS:

- I. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo;
- II. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira;
- III. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras;
- IV. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS;
- IV. valorização da diversidade linguística e cultural;
- V. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico.

O Art. 3º. A Política Linguística Institucional do CEETEPS visa:

- I. oferecer disciplinas e cursos de língua vernácula e de línguas estrangeiras nas faculdades de tecnologia e nas escolas técnicas vinculadas ao CEETEPS, com carga horária suficiente, com o objetivo de contribuir para o letramento acadêmico, bem como para alcançar nível linguístico adequado para atender às demandas acadêmicas e do mundo do trabalho;
- II. no âmbito das línguas estrangeiras, oferecer, prioritariamente, disciplinas e cursos de língua inglesa e de língua espanhola, com vistas ao processo de globalização e de integração regional latino-americana e, dentro das D.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 128 (208) – 65, terça-feira, 06 de novembro de 2018 Página 2 de 2 possibilidades da instituição, outras línguas estrangeiras que atendam às características específicas dos cursos e dos arranjos produtivos locais;
- III. oferecer disciplinas em língua estrangeira nos cursos de graduação tecnológica, extensão e pós-graduação sem prejuízo da oferta de componentes do projeto pedagógico do curso;
- IV. organizar atividades de intercâmbio técnico, científico e cultural entre membros dos corpos docente, discente e administrativo do Centro Paula Souza - CPS e indivíduos vinculados a Instituição de Ensino Superior - IES estrangeiras;
- V. tornar acessíveis conhecimentos técnico-científicos disponibilizados em língua estrangeira;
- VI. promover e apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional de estudantes de ensino médio técnico, de graduação tecnológica e pós-graduação, de docentes e de técnicos administrativos, além da recepção de

- membros da comunidade acadêmica externa;
- VII. incentivar a publicação de textos em língua estrangeira em periódicos internacionais e a participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos internacionais diversos;
- VIII. desenvolver projetos com o objetivo de proporcionar a formação continuada de profissionais de ensino de língua;
- IX. contribuir para a formação linguística de membros dos corpos docente, discente e administrativo;
- X. estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas, brasileiras ou internacionais, que possibilitem a consecução da política linguística institucional do CPS.

Um fator importante visado pelo documento de política linguística do CEETEPS é o estímulo à comunicação intercultural dos docentes e discentes, pois quando se pensa em internacionalização do ensino superior, há de se pensar que essa competência intercultural precisa ser desenvolvida em ambos, professor e alunos, a fim de que saibam interagir com o mundo globalizado de forma a se comunicar bem com pessoas que possuem culturas e costumes diferentes.

Outro fator considerado pela Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, é que o CEETEPS busca melhorar o nível de proficiência em língua adicional dos docentes e discentes, ou seja, a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Ela não é o uso estático de regras linguísticas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário, ou seja, fazer acomodações necessárias, dependendo da situação comunicativa em que o falante está inserido.

Além disso, a política linguística do CEETEPS valida a oferta de disciplinas em língua adicional, neste caso o inglês, nos cursos de graduação e pós-graduação, o que ratifica a implantação de um ambiente em que algumas disciplinas específicas possam ser ministradas em língua inglesa como um meio de instrução (EMI). Para tanto, a implantação de um projeto de formação docente que envolva o EMI na pós-graduação *lato sensu* seria viável.

## 1.9 EMI e seus desafios

Existem vários contextos educacionais onde o conteúdo é ensinado em outro idioma, além da língua materna. Um dos meios usado para o ensino de um conteúdo em língua adicional, no caso desta pesquisa, o inglês, com foco no ensino superior é o EMI (*English as a Medium of Instruction*), que é, segundo Dearden (2014a, p.2), “O uso da língua inglesa para



ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a língua materna (L1) da maioria das pessoas não seja o inglês”.

O EMI tem se tornado um fenômeno global, inclusive nas instituições de ensino superior. As razões pelas quais as universidades têm adotado o EMI são variadas, pode ser por buscar ser internacionalizadas, alcançar prestígio, atrair alunos estrangeiros, aumentar a competição entre universidades públicas e privadas, preparar o aluno para atuar em um mundo internacionalmente conectado, inclusive no âmbito do trabalho, além de almejar o aumento de publicações acadêmicas, já que o inglês é o idioma mais usado nesse contexto (MARACO *et al.*, 2017).

O EMI vem sendo muito usado nas universidades ao redor do mundo; Dearden (2014a) chama esse crescimento de “fenômeno global”. No entanto, esse avanço gera implicações importantes para a educação, para o professor, para os estudantes e para as instituições. De acordo com Baird (2017a), as implicações para implementar um curso em EMI no ensino superior variam muito de acordo com a localização e as razões pelas quais o curso será implantado nas instituições de ensino superior.

Analisaremos algumas dessas implicações que estão vinculadas aos saberes linguísticos e pedagógicos necessários para que a implantação do EMI seja bem-sucedida em uma IES, segundo Maraco *et al.* (2017).

Saber se o professor de conteúdo tem proficiência linguística suficiente para ensinar em inglês e se ele consegue adequá-la ao ensino do inglês acadêmico. Esse saber é de extrema relevância, pois a comunicação em língua inglesa é fundamental no EMI, já que é um ambiente no qual os falantes não possuem a língua inglesa como materna, por isso é necessário que os educadores se comuniquem de forma acessível com pessoas que não são membros experientes (BAIRD, 2017d). No EMI, o professor de conteúdo deve buscar desenvolver sua consciência comunicativa, relacionando as questões linguísticas aos diferentes contextos de comunicação.

Então, qual seria o nível de proficiência adequado para que um professor de matéria específica possa ministrar aulas em um curso de EMI? De acordo com o (QECR, 2001), o professor de conteúdo deveria, preferencialmente, possuir o nível C1, pois acredita-se que no EMI, o professor de conteúdo deva dominar o inglês se comunicando de forma a desenvolver sua consciência comunicativa, o que poderá refletir no aprendizado do aluno em um contexto acadêmico, para tanto, ele poderá contar com o apoio do professor de inglês que será capaz de mostrar os benefícios da flexibilidade e da clareza na comunicação.

Outro saber importante é verificar se o aluno possui nível de proficiência em inglês para iniciar um curso em EMI e saber quais consequências poderão existir, caso o aluno entre em

um curso de EMI sem ter a competência linguística necessária. Novamente, de acordo com o Conselho da Europa (2001), é sugerido que o aluno tenha o nível B2 no mínimo, a fim de evitar futuros desencorajamentos, como dificuldade de entender o que o outro diz; dificuldades de entender o conteúdo técnico ensinado; dificuldade de se expressar em outro idioma, ou, até mesmo, desistência do curso por não se achar capaz de enfrentar tais desafios. Por isso, há a necessidade de que o aluno tenha um nível mínimo de inglês para ingressar em um curso de EMI.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001), elaborado pelo conselho da Europa com sede em Estrasburgo estabelece objetivos e gradua os níveis de competência linguística com habilidades específicas. Essas informações são mostradas no Quadro 2.

Quadro 2: Quadro Europeu Comum de Referência.

Utilizador Proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a Língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador Independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando são usadas uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Utilizador elementar	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
----------------------	----	---

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* Porto, Edições ASA, 2001

Além do exposto acima, é de fundamental importância saber se os diferentes níveis de proficiência do inglês dos alunos não levam à desigualdade de oportunidades, ou seja, privilegiar o acesso ao EMI àqueles que estudam inglês ou que têm acesso à mobilidade em detrimento ao aluno que não tem a mesma oportunidade. Além disso, o processo de seleção baseado em um teste de idiomas pode ser um obstáculo para o aluno de uma área técnica em potencial. Vale definir como será o acesso do aluno ao curso de EMI, se será por meio de comprovação de certificação, de prova escrita ou oral, de aula teste, a fim de que sejam identificadas as lacunas e as possibilidades desse aluno ingressar no curso de forma segura, por isso saber quais adaptações os docentes precisam fazer para que os alunos de EMI possam se adaptar a este ambiente, por exemplo dar mais tempo para a execução dos testes ou, até mesmo, oferecer um suporte linguístico adicional para que o aluno tenha sucesso no curso é fundamental. Esse suporte poderia vir de um professor de idiomas que trabalhe em conjunto com o professor de conteúdo, a fim de ajudar pedagogicamente o aluno e, também, o professor.

Outro saber citado por Maraco (2017) está relacionado ao inglês que será usado em uma aula de EMI em uma IES; essa questão é muito relevante, pois a língua é o fator de maior influência nesse ambiente.

Vale ressaltar que o conceito de uso da língua é dinâmico em qualquer ambiente de comunicação e que o falante nativo ideal não existe. Atualmente, em um mundo altamente globalizado, as pessoas têm um amplo repertório linguístico como sujeitos multilíngues que vão acessando essas informações a medida de sua necessidade comunicativa, ou seja, conforme elas vão interagindo, elas vão acessando o sistema linguístico, seja ele em língua adicional ou língua materna, a fim de que a comunicação se efetive. E isso ajusta-se tanto para os professores quanto para os alunos.

Em outras palavras, o inglês usado em sala de aula no EMI é o que compõe a língua adicional dos participantes, que vão lançar mão do seu repertório linguístico para se comunicar. Dessa forma, os professores de conteúdo e os alunos sentirão mais confiança ao usar o inglês

em situações comunicativas, principalmente no que se refere a contextos mais específicos, como atuar em um mundo do trabalho global.

Mais um saber importante é o saber que não haverá demérito para a língua materna (português) por conta do uso do inglês como meio de instrução, principalmente no que se refere ao uso de vocabulário técnico específico de cada área. O aluno quando ingressa em um curso de EMI, ele vem com sua própria cultura, sua identidade linguística e seu conhecimento prévio, banir o uso da língua nativa, seria o mesmo que limitar a participação do aluno em sala de aula, pois ele sentirá que a língua portuguesa tem menos importância, o que não é verdade. Por isso, as pesquisas não são favoráveis à proibição de outros idiomas no ambiente de EMI, e as diretrizes de internacionalização tendem a favorecer o multilinguismo e a diversidade; no entanto, o uso sistemático do inglês é frequentemente visto como importante para o desenvolvimento e progresso dos alunos nos programas de EMI, especialmente em termos de aprender a se expressar através do inglês.

No EMI, professores e alunos são estimulados a usarem a língua inglesa como um meio de instrução, mesmo que esse idioma não seja, às vezes, o mais confortável para eles, entretanto, o uso do inglês pode ser feito pouco a pouco. Para motivar os alunos a usarem a língua inglesa mesmo que de uma maneira simples, algumas universidades optam pela implementação gradual do EMI até que os estudantes se sintam mais autoconfiantes com relação ao uso do idioma e, assim, futuramente estejam mais preparados e seguros para interagirem em inglês em todas as suas práticas no curso de EMI (BAIRD, 2017e).

Outra implicação importante com relação à implementação de um curso EMI, segundo Maraco (2017), está relacionada aos desafios que as universidades e os elaboradores das políticas educacionais enfrentarão na implantação do curso, por isso a necessidade de criação de Políticas Linguísticas que estabeleçam regras que regimentem esse ambiente para que o EMI tenha bom êxito. Outro ponto importante a ser levado em consideração é a sustentabilidade, pois a implantação de qualquer programa educacional está intimamente ligada à questão financeira, ao investimento que precisa ser feito para que o curso funcione. Isso inclui o salário do professor de conteúdo, e, caso necessário, o do professor de inglês, o investimento em material pedagógico, em tecnologia, em acessibilidade, entre outros. Todas essas questões são muito relevantes para a instituição que gostaria de investir no EMI.

Cada experiência de EMI é única, pois envolve questões sociais, políticas, linguísticas e institucionais de acordo com cada instituição. O ambiente EMI sempre representará desafios tanto para docentes e discentes, quanto para as instituições de ensino superior na implementação do programa e, também, na criação de Política Linguística de ensino.

Martinez (2016) identifica cinco tipos de desafios na implantação do EMI no Brasil: o linguístico, o da identidade do docente, o cultural, o estrutural e o institucional.

Desafios linguísticos estão relacionados à língua usada pelos professores e alunos no ambiente EMI, segundo Ron Martinez (2016); Bradford (2016) e Tsuneyoshi (2005), por exemplo, dificuldade de entender o que o outro diz; dificuldades de entender o conteúdo técnico ensinado; dificuldade de se expressar em outro idioma, entre outros. Por isso, a adaptação linguística neste contexto é importante.

Ademais, no EMI, há a possibilidade de existir outra língua dominante, como no caso do Brasil, o português, que também poderá ser usado, assim mais negociações entre os idiomas serão possíveis, ou seja, a alternância entre os idiomas pode ser usada para elevar o entendimento dos alunos e construir a linguagem com o material disponível em aula, além do inglês (BAIRD, 2017f). Em uma apresentação, por exemplo, os alunos poderiam alternar o idioma para se certificar de que o conteúdo foi compreendido por todos. Uma vez que a comunicação é o um dos pilares do EMI.

A essência da comunicação efetiva seria similar a contextos em que todos falam e usam sua língua nativa, porque o objetivo da maioria das pessoas não será apenas comunicar conteúdo, mas também motivar interesses e encorajar os alunos em ambos, conteúdo e o entendimento da disciplina que eles estão fazendo (BAIRD, 2017, p. 2f).

Ensinar uma matéria específica usando a língua inglesa representa um grande desafio para o docente de conteúdo, principalmente se ele não tiver domínio do idioma e não tiver outra língua em comum com os alunos, por isso, para esse docente, ter um nível de inglês no qual ele se sinta confiante e confortável para ministrar uma aula em EMI é de fundamental importância, pois embora o inglês seja meio de instrução, ele permeia todo o ambiente e é essencial para que o curso tenha sucesso, principalmente na preparação do aluno da educação profissional para o mundo do trabalho cada vez mais globalizado.

Outro desafio no ambiente EMI citado por Martinez (2016) é com relação à identidade do professor de conteúdo e a do professor de idiomas. O professor de conteúdo é aquele que leciona a matéria específica, usando o inglês como meio de instrução. Esse profissional precisa ter domínio do idioma, saber lidar com múltiplos saberes e saber adaptar sua metodologia e seu repertório linguístico às necessidades do aluno em sala de aula. Para tanto, ele poderia contar com o auxílio de uma comunidade de prática onde esse professor de conteúdo compartilharia suas experiências e aprenderia com as experiências dos outros. Outro suporte imprescindível seria o do professor de idiomas, pois este poderia auxiliá-lo, usando técnicas pedagógicas específicas para o ensino de línguas adicionais, mas que podem ser adaptadas ao ensino no

ambiente EMI.

Soren (2013) sugere que os programas de EMI têm de considerar a identidade pessoal, profissional e institucional do docente, que é construída ao longo de sua carreira profissional. A construção da identidade do docente é caracterizada pelo exercício da docência, pelas mediações de conflitos em situação que geram novos conhecimentos e novos saberes, ou seja, um conhecimento adquirido na prática pedagógica de sala de aula (PAIVA, 2012).

A identidade deve ser vista como um processo em andamento, que é constituída ao longo do tempo; ela está sempre em processo de construção (HALL, 2019).

O EMI também pode afetar a identidade pessoal do docente, alterando o modo como ele se vê e como ele quer ser visto pelos outros professores e alunos, além do mais, pode afetar a identidade institucional do docente, que está relacionada a como o professor acha que é visto pela instituição, pois esta visão pode ser modificada dependendo da importância que o EMI representa para a instituição (MARTINEZ, 2016).

Outro desafio enfrentado em um ambiente EMI para Martinez (2016) é o cultural, que se potencializa nesse ambiente, não porque professores e alunos vêm de outros países com culturas diferentes, mas porque eles vêm para o curso com seu conhecimento, com sua cultura, com diferentes características e expectativas. Cada um tem sua vivência, seu jeito de aprender e de interagir e, às vezes, essas diferenças podem interferir na dinâmica da sala de aula.

Martinez (2016) identifica outro desafio que é o estrutural, ou seja, números insuficientes de cursos em EMI e professores não preparados para atender uma população diversificada. Isso está ligado à dificuldade de contratar profissionais capacitados para trabalhar neste ambiente, pois alguns professores acham que para ministrar um curso de EMI, um nível de inglês muito avançado é exigido, outros reportam insegurança, dificultando o processo de admissão de profissionais para atuarem como docentes de EMI.

O último desafio citado por Martinez (2016) é o institucional, que está relacionado à “como o programa é visto do lado de fora, a identidade do programa EMI, o corpo docente e os alunos matriculados no programa” (BRADFORD, 2016, p. 12).

Todos esses desafios fazem parte do ambiente EMI e devem ser enfrentados com competência, inteligência e maturidade, uma vez que o EMI é um fenômeno muito diversificado e cada contexto pode ter uma relação diferente com o inglês.

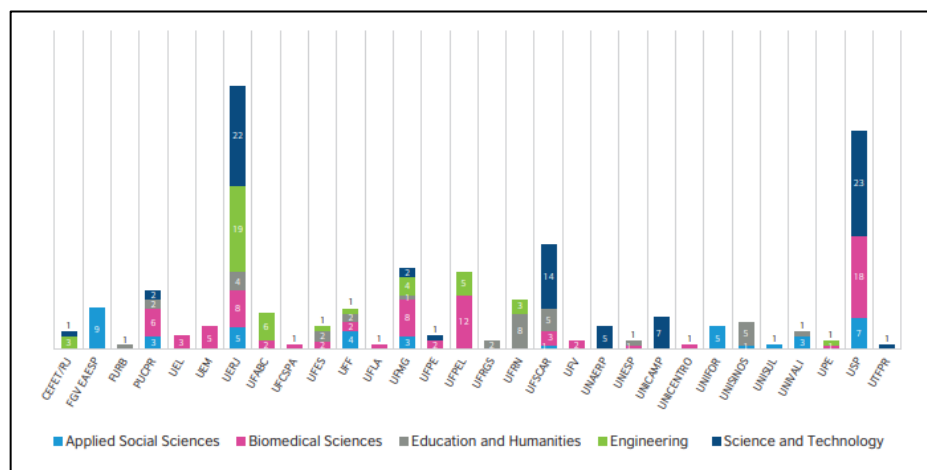
No Brasil, o número de instituições de educação superior que oferecem cursos em EMI vêm crescendo nos últimos anos, os cursos oferecidos nessas instituições subiram de 671 em 2016 para mais de 1000 no primeiro semestre de 2018 com projeção de mais 220 novos cursos até o final de 2019, segundo Gimenez, *et al.* (2018). Ou seja, esse crescimento demonstra que

o Brasil está buscando a inserção do ensino superior no mundo globalizado. Assim sendo, mais e mais universidades criarão cursos que preparem os alunos para serem inseridos nesse mundo. Então o EMI surge como um forte aliado nesse contexto acadêmico.

Segundo Martinez (2016), é difícil determinar quando o EMI começou no Brasil. Pesquisas revelam poucas evidências de cursos ensinados em língua inglesa antes de 2010, isso não significa que esses cursos em EMI não existiam. Atualmente, existem algumas instituições universitárias trabalhando com EMI, entre elas estão: FEA\_RS/USP, PUC Paraná, PUC RS, UF Viçosa, Fundação GV, UF Paraná, entre outras.

Considerando que o EMI foca, prioritariamente, no ensino superior (GIMENEZ et al., 2018) reporta alguns dados interessantes sobre a oferta de EMI nas IES no Brasil. A maioria das IES que responderam à pesquisa, declararam que oferecem cursos, programas ou atividades adicionais ministradas em inglês em diferentes áreas de conhecimento. Veja o gráfico a seguir.

Figura 1 – Cursos de pós-graduação em inglês nas IES e as áreas de conhecimento.



Fonte: Guide English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019.

Cursos de pós-graduação oferecidos em inglês nas áreas de ciências sociais aplicada, ciências biomédicas, educação e humanidades, engenharia e ciências e tecnologia.

Em virtude do aumento da oferta de curso em que o inglês é o meio de instrução, surge também a necessidade de as IES oferecer cursos que preparem docentes para ministrarem aulas em EMI. Por isso algumas instituições estão oferecendo esses cursos online (como é o caso da University of Southampton and Future Learn e Cambridge Assessment, entre outros) ou presenciais (PUCPR, UFMS, UFRJ, UFPR e UNISINOS, entre outras). Esses cursos variam de tempo, de duração, de metodologia, com uma diversidade de atividade presencias e online (GIMENEZ; MARSON, 2022).

Com o Brasil em desenvolvimento, estando cada vez mais inserido em um mundo globalizado, a procura por cursos com a abordagem EMI tende a crescer, pois ela trará benefícios para a educação brasileira, ao contribuir para um maior índice de internacionalização da universidade nacional, entre eles (MARTINEZ, 2016):

- a) Atrair estudantes de outros países;
- b) Preparar os alunos para atuar em um mundo globalizado;
- c) Eleva o ranking da universidade;
- d) Internacionalizar universidade no âmbito da pesquisa interinstitucional;
- e) Oferecer um currículo internacional;
- f) Inserir os alunos no mundo do trabalho global.

Um dos maiores motivos para a implementação do EMI é de internacionalizar a educação, inclusive a educação de ensino superior (DEARDEN, 2014a), pois a internacionalização pode não somente atrair alunos de outros países como também preparar os alunos domésticos para atuar em um mundo globalizado, e esse processo se dará por meio da língua inglesa, já que ela é, atualmente, considerada uma língua global (GRADDOL, 2006), assim sendo, uma língua de comunicação internacional, ou seja, o EMI seria um facilitador do processo de internacionalização do ensino superior.

Organizações internacionais como as Nações Unidas (2016) têm incentivado o multilinguismo, pois ele é importante para a trajetória educacional do aluno. Em 2014, o Comitê Executivo da Unesco declarou que saber mais de um idioma promove a cooperação entre nações através do diálogo, da tolerância e do respeito pelas identidades múltiplas.

O português é a língua oficial no Brasil, no entanto não é a única falada neste país, pois há línguas indígenas e outras línguas pertencentes a nacionalidades diferentes que dividem conosco este território, fazendo com que o Brasil não seja um país monolíngue. No Brasil, a língua adicional nos currículos escolares é o inglês, que, por conta de ser uma língua global, nos permite ter um acesso ampliado a atividades de ensino focadas no inglês.

Dentro da perspectiva do inglês como uma língua global, um dos pontos de maior relevância para o EMI é como se dá o uso desse idioma nesse ambiente; já que os participantes, no caso professores de conteúdo e alunos, não têm o inglês como língua materna. Justifica-se, então, o uso do inglês como língua franca (ILF).



### 1.10 O inglês como língua franca (ILF)

Atualmente o Inglês vive o seu quarto período na sua história, que é chamado de pós-moderno e vem sequenciada pelo inglês global que dá ao idioma um novo status, o inglês como língua franca. Esse status levanta algumas questões linguísticas e sociais no que se refere ao uso do inglês na sociedade moderna (GRADDOL, 2006).

Graddol (2006) argumenta que pelo fato de o inglês ter assumido o status de língua global, ele vem sofrendo alterações, o que gera mudanças significativas não somente no processo de ensino e aprendizagem do idioma, mas também na relação entre língua e sociedade.

Uma das definições aceitas de ELF (*English as a Lingua Franca*) ou ILF (inglês como língua franca) é qualquer uso do inglês em situações em que ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção (SEIDLHOFER, 2011). Deste ponto de vista o ILF pode ser definido como "funcionalmente e não formalmente definido, pois não se trata de uma variedade de inglês, mas sim uma maneira variável de usá-lo" (SEIDLHOFER, 2011, p.77). Assim, segundo (GIMENEZ, 2015 P.2) “a variabilidade do ILF é definida pelas diversas interações e diferentes usos da língua que podem ocorrer em inúmeras situações comunicativas”.

Dessa forma, as interações em ILF assumem um caráter dinâmico e imprevisível, por isso, decodificar o ILF a partir de regularidades seria, no mínimo, um trabalho altamente desafiador (GIMENEZ, 2015). Naturalmente, existem implicações tanto para o ensino da língua como para a formação dos professores de inglês, já que o foco dessa abordagem não reside tanto na precisão gramatical, mas na inteligibilidade e nos recursos estratégicos utilizados tanto pelo professor como pelo aluno para que a comunicação entre ambos se efetive.

Ao estudar um idioma, deve-se saber o foco de interesse, pois a escolha do foco implicará em questões metodológicas para o ensino e para a formação do professor, principalmente o de conteúdo, foco desta pesquisa. Não existe uma única e correta forma de se ensinar inglês, porém a ascensão da língua Inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para o seu ensino e uso, conseqüentemente, haverá fortes implicações no trabalho e na formação do docente (RAMIREZ, 2014).

Tendo em vista que o inglês como língua franca tem o foco na comunicação e não nos modelos de comunicação de falantes que possuem o inglês como língua materna, isso gera mudanças no ensino e aprendizagem da língua inglesa e certamente algumas adaptações deverão ser feitas por alunos e professores, ou seja, a flexibilidade no uso do idioma assume um papel de muita relevância, por isso:

Os professores precisam ser conscientizados da diversidade do(s) inglês(es) (...) e aprender a reconhecer mal-entendidos induzidos pela cultura e como lidar com eles. Por isso, é essencial na Formação de Professores que as estratégias de comunicação adequadas e os princípios gerais da Competência Intercultural sejam tratados. Exemplos disto incluem a conscientização da dependência do pensamento e comportamento específicos da cultura, o conhecimento de parâmetros gerais como a religião ou o papel dos sexos de acordo com cada cultura que podem ser distinguidos, a sensibilidade interpessoal (a capacidade de compreender uma pessoa em seu próprio direito), flexibilidade cognitiva (a abertura a novas ideias e crenças) e flexibilidade comportamental (capacidade de mudar os padrões de comportamento) (BYRAM; HU, 2013, p. 521).

Como vimos, ter flexibilidade em uma sala de aula em EMI traz benefícios para professores de conteúdo e para os alunos, pois permite que ambos façam acomodações, a fim de se adaptarem linguisticamente a esse novo ambiente.

O falante de ILF são comunicadores habilidosos, pois, são inovadores, criam seus termos favoritos e fazem constantes acomodações do inglês para garantir a eficácia da comunicação (JENKINS, 2011).

Em virtude dos fatos mencionados, pode-se afirmar que o ILF é de fundamental importância para o desempenho linguístico desejável no ambiente EMI. Já que no EMI, como o inglês é usado como meio de instrução, ou seja, saber se comunicar de forma inteligível, fazendo as acomodações necessárias para que a comunicação se efetive de forma eficaz.

Outro fato importante a ser mencionado é que um dos focos do EMI, principalmente na educação profissional, é preparar o aluno para atuar no mundo do trabalho globalizado, isso significa que ele poderá se relacionar com pessoas de outros países e culturas e isso se dará por meio do ILF.

Com o mundo do trabalho cada vez mais globalizado, gerando novos mapas mundiais e conectando pessoas de diferentes nações, línguas e culturas, o inglês como língua franca passa a ser usado como um mediador entre os povos que possuem somente o inglês como língua em comum; por isso para que haja uma comunicação efetiva entre eles, a questão cultural deve ser amplamente considerada, principalmente no que se refere à formação do docente no ambiente EMI, dado que o desenvolvimento de uma competência intercultural o auxiliará a lidar com as diferenças existentes em sala de aula, e certamente refletirá na preparação de um profissional qualificado que atuará em um mundo do trabalho globalizado.

### **1.11 A competência intercultural**

Muito tem-se estudado sobre a relação do ensino de cultura nas aulas de idiomas.

Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (KRAMSCH, 2017, p. 139).

Dessa forma, a língua e a cultura não podem ser vistas de formas indissociáveis, pois a cultura é representada através da língua, dando a ela significados.

A cultura não se relaciona apenas a identidades nacionais, mas se relaciona com qualquer grupo de pessoas com objetivos em comum. A partir da década de 1970, de acordo com Kramsch (2017), por conta de mudanças no ensino de línguas, o ensino de cultura se tornou sinônimo de estilo de vida e de comportamentos cotidianos comuns entre os membros da comunidade. Desde então, com o foco na comunicação e nas interações sociais passou a ser a cultura com “c” minúsculo da vida cotidiana “que inclui a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores” (KRAMSCH, 2017, p. 142). Estudos sociolinguísticos têm sido feitos sobre o uso da língua em um contexto cultural legítimo para verificar como a língua e a cultura são usadas na comunicação, desenvolvendo uma competência intercultural.

As novas tecnologias, a força e divisões do trabalho geram novos mapas mundiais, conectando pessoas de diferentes nações e culturas, por isso a necessidade de se desenvolver uma competência intercultural, a fim de sabermos lidar com as diferenças culturais existentes no mundo interconectado, principalmente do trabalho, evitando, assim, possíveis constrangimentos desnecessários. E esse processo se dará por meio da língua inglesa, já que é uma língua global.

Segundo Kramsch (2017, p. 146), “O termo intercultural surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural”. A palavra cultura sempre esteve associada a práticas compartilhadas em comum de uma sociedade, no entanto, em uma visão pós-moderna de cultura, tenta-se manter a cultura das comunidades de práticas locais e respeitar os falantes de comunidade globais (KRAMSCH, 2017).

Claire Kramsch acredita que a cultura faz parte de nós e por isso não pode ser separada do nosso ensino e aprendizagem; o que certamente influencia professores e alunos em sala de aula, particularmente em um ambiente em que o inglês, que é uma língua global, é o meio de instrução. “A cultura está sempre conectada aos valores morais, noções de bom ou mau, certo ou errado, bonito ou feio” (KRAMSCH, 1993, p. 2). Então, como trabalhar essas questões em uma sala de aula com alunos de culturas tão diferentes?

Kramersch (1993) destaca três abordagens culturais que podem ser usadas ao se ensinar um idioma. A primeira é a cultura como informação, que está ligada à informação cultural apenas, sem que o aprendiz tenha relação com ela. A segunda abordagem é a cultura interpretativa, que são conceitos culturais interpretados pelos alunos de acordo com a sua realidade, é a cultura como uma prática social. A terceira abordagem é a relação entre língua e cultura, que leva a questão da interculturalidade, fazendo com que o aluno reflita sobre sua própria cultura e a cultura do outro, criando um espaço para uma nova cultura que é representada por meio da comunicação.

### **1.12 Comunicação, interculturalidade e o EMI**

A comunicação exerce um papel fundamental no ambiente EMI, pois é por meio dela que se dará todo processo de aprendizagem do aluno na IES. Vale ressaltar que, a comunicação não é um processo estático, além disso envolve questões culturais, que variam de acordo com cada instituição.

A base da língua é a comunicação e essa comunicação é adaptável ao ambiente onde ela é usada, para tanto é necessário que os participantes sejam flexíveis e que façam as acomodações necessárias para que a comunicação efetiva aconteça.

A língua reflete a diferenciação cultural existente em uma IES, principalmente na sala de aula, por isso faz-se que professores de conteúdo estejam preparados para lidar com essas diferenças que podem ser percebidas na língua que usamos, ouvimos e lemos; para tanto, “os professores devem considerar que estão lidando com pessoas que tem um passado, que nós não queremos discriminar ou excluir de nossas práticas, e um futuro, que nós queremos ajudá-los a construir (BAIRD. 2017c, p.3).

Por todos esses aspectos, desenvolver uma comunicação intercultural é muito importante no EMI, pois ela prepara o aluno para atuar em um mundo globalizado, interagindo com pessoas de diferentes nações e culturas; ou seja, o aluno deve ser preparado para se comunicar com diferentes falantes que possuem o inglês como língua adicional (BAIRD, 2017c).

O autor também cita que a competência da comunicação intercultural é a habilidade de se engajar em uma comunicação intercultural de forma eficaz. Um dos aspectos da competência intercultural é a consciência própria, saber quem você é, em termos de cultura), saber suas crenças e costumes, isso o ajudará a se conhecer melhor e, assim, entender o outro. Ademais, quando a consciência sobre o outro é desenvolvida, nos sentimos mais bem preparados para

lidar com diferentes comportamentos, línguas e práticas que não nos são familiares. Para desenvolver essas competências é indispensável uma comunicação que nos permita mostrar respeito e empatia pelos outros que têm uma cultura diferente da nossa, mesmo que essas pessoas pertençam ao mesmo país.

Uma comunicação intercultural bem-sucedida envolve desafios, principalmente linguísticos, com os quais os professores de conteúdo precisam aprender a lidar para que haja uma comunicação clara e objetiva, por isso eles necessitam ser perspicazes ao lidar com aspectos culturais em suas salas de aula no EMI.

### **1.13 O papel do professor no EMI**

Sendo crescente o número de IES que oferecem cursos em EMI no Brasil, cresce também a necessidade de preparar docentes para atuarem nesse ambiente, pois eles terão de reconstruir a base do seu conhecimento profissional e expandir seu conhecimento pedagógico do conteúdo e isso vai além da sua proficiência no idioma (GIMENEZ; MARSON, 2022).

“Ser um professor de EMI não depende somente de atitudes (embora precise haver um começo), mas também de reformular seu papel em um ambiente educacional passível de mudanças” (GIMENEZ; MARSON, 2022, p. 159).

Um dos papéis principais no EMI é exercido pelo professor de conteúdo, pois o corpo docente é um dos pilares para a implementação do EMI no ensino superior nas IES; assim, é necessário que ele esteja preparado para lidar com os desafios que esse ambiente representa.

Há dois tipos de professores que atuam no ambiente EMI; um é o professor de conteúdo e o outro é o professor de inglês.

Como o EMI para ensino de matérias acadêmicas tem crescido muito ao redor do mundo, o professor de conteúdo, que é o professor que ministra aula de conteúdo específico em inglês, assume um papel de fundamental importância dentro desse contexto.

Em pesquisas feitas por Dearden (2014b) sobre a implantação do EMI em IES ao redor do mundo, verificou-se que uma das preocupações da implantação do EMI nas universidades é a falta de professores de conteúdo proficientes em língua inglesa. Além disso, verificou-se que há falta de materiais didáticos em língua inglesa que auxiliem o professor a dar aulas no ambiente EMI.

Outro dado relevante sobre o professor de conteúdo no ambiente EMI está relacionado, por vezes, à falta de autoconhecimento quanto ao nível de proficiência de inglês bem como ao desconhecimento das qualificações exigidas para lecionar nesse ambiente. O que certamente

está relacionado ao papel que esse professor assume nesse contexto, já que ele precisa ser mais dinâmico e interativo, o que não está relacionado apenas à mudança de código, no caso do português brasileiro para o inglês, mas também a fazer acomodações e lidar com as diferenças entre as línguas, por exemplo, pensar que a língua inglesa tende a ser bem mais sintética para expressar pensamentos, um abstract traduzido do português para o inglês tende a ser bem mais curto, e, também lidar com as diferenças culturais existentes em uma sala de aula que têm o inglês como meio de instrução.

O professor de conteúdo deve ter algumas qualificações para o seu bom desempenho em sala de aula. A primeira, é ser reflexivo é estar aberto a trabalhar em um ambiente com alunos diversificado, tanto culturalmente quanto linguisticamente. A segunda, é ter a habilidade de se comunicar, principalmente em um ambiente de EMI, em que a comunicação tem um papel fundamental para o bom êxito do curso. A terceira, é conhecer sua própria cultura e a cultura dos alunos. A quarta, é saber lidar com as diferenças culturais existentes em sala de aula, mesmo que os alunos pertençam ao mesmo país, cada um traz sua cultura de forma particular, seja ela linguística, educacional ou social. A quinta, é saber lidar com mídias e tecnologia, que certamente auxiliarão o docente a ser mais assertivo na aprendizagem dos alunos. A sexta, é ter o conhecimento teórico da sua disciplina. A sétima, é conhecer o sistema de ensino que ele está inserido. A oitava é conhecer o mercado de trabalho nacional e internacional e saber a importância que sua matéria exerce nele. A nona, é ter equilíbrio para saber gerenciar todo o processo que envolve o trabalho docente, principalmente no EMI (SANDERSON, 2006).

Todas essas qualificações são importantes para que o professor de conteúdo possa desenvolver seu trabalho a fim de preparar os alunos para enfrentar os desafios existentes no mundo de trabalho globalizado.

Uma questão interessante apresentada por Dearden (2014b) em sua pesquisa é que o professor de conteúdo não se sente responsável pelo aprimoramento do inglês do aluno, e, de fato, não é, pois ele não é professor de inglês como língua adicional, e sim de matéria específica, por isso seria de extrema importância se esse professor pudesse contar com o auxílio de um especialista no idioma, a fim de contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos e pedagógico do docente. O que nos leva a pensar qual seria a papel do professor de idiomas dentro do ambiente EMI.

Martinez (2016) cita que um ponto muito importante no ambiente EMI é a colaboração entre o professor de conteúdo e o professor de inglês como língua estrangeira, já que este aborda a língua de uma forma mais pedagógica e pode auxiliar o professor de conteúdo a como atingir seus objetivos linguísticos de forma metodológica e eficaz.

Não seria suficiente colocar um professor de conteúdo para ensinar no ambiente EMI sem que ele tenha um apoio pedagógico do professor de inglês. Com as qualificações mencionadas, o professor de conteúdo seria habilitado para ministrar aulas no EMI; entretanto, como o ambiente é imprevisível (BAIRD, 2017e), dada as suas múltiplas facetas, o professor de inglês poderia certamente ser um auxiliador do professor de conteúdo em situações diversas e adversas.

A capacitação do corpo docente no ambiente EMI é fundamental para preparar esse professor de conteúdo, auxiliando-o a desenvolver melhor as qualificações necessárias para que ele possa ministrar aulas de maneira mais assertiva, que produzam os resultados esperados por ele de comunicação e entendimento do conteúdo específico, assim como sair do curso preparado para atuar no mundo do trabalho global, ter o inglês aprimorado, saber lidar com pessoas de culturas e costumes diferentes, entre outros.

Nesse contexto, as comunidades de prática poderiam ser de grande ajuda para o professor de conteúdo, porque nelas, ele teria o apoio do professor de inglês, além de compartilhar suas experiências e aprender com as experiências dos outros professores.

A formação do docente desempenha funções essenciais na educação. Um profissional bem capacitado consegue gerenciar de forma significativa uma sala de aula, além de saber lidar com todos os desafios humanos, tecnológicos, culturais e pedagógicos existentes nas IES.

#### **1.14 A formação do formador**

Muito se discute sobre a formação do docente, sobre quais são os saberes necessários para se exercer o ofício de professor, quais são os conhecimentos, os valores, as competências e as habilidades que ele deve mobilizar diariamente em sua sala de aula para ser considerado um bom professor, como o professor aprende a ensinar, como ele gerencia esse conhecimento em sala de aula, qual o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, entre outras. Esses são alguns questionamentos que vêm sendo feitos por pesquisadores ao redor do mundo e que motivaram esse estudo.

Responder a esses questionamentos nos fará entender melhor como se dá o processo de formação do docente, pois saber como ele aprende e ensina é fundamental para que haja êxito na educação, principalmente quando se trata de educação profissional e em um ambiente pouco explorado como é o ambiente EMI. A vista disto, este trabalho tem por objetivo contribuir para os avanços dos estudos na área de formação docente no ambiente EMI, visto que não há muitas pesquisas empíricas em contextos brasileiros.

Diz-se que o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Entretanto, essa relação entre docentes e saberes não pode ser reduzida a apenas uma transmissão de conhecimento pois os saberes têm um significado plural que são oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) sugere quatro tipos de saberes que fazem parte da formação do docente, são eles: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles transmitidos por instituições que formam professores; os saberes disciplinares são aqueles que correspondem a diversas áreas do conhecimento, como matemática, ciências, português, entre outros; já os saberes curriculares correspondem a forma de programas escolares (objetivo, conteúdo, método) que os professores devem aplicar; e os saberes experiências são aqueles aprendidos e desenvolvidos pelo professor durante seu trabalho cotidiano, são saberes que surgem da experiência e que são validados por ela (TARDIF, 2014).

Qual seria então a relação dos professores com seus próprios saberes? A relação que os professores mantêm com os saberes é para Tardif uma relação de “transmissores”, de “portadores” do saber, mas não de produtores do saber. “A função docente se define em relação aos saberes, mas incapaz de definir um saber produzido e controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2014, p.40).

É preciso repensar a relação dos professores e seus saberes, pois os professores são profissionais ativos e competentes que produzem saberes provenientes de sua prática em sala de aula, que, por sua vez, está ligada à teoria. Essa relação entre prática e teoria aliada ao saber fazer do professor gera a produção do saber. Em outras palavras, “O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 243).

Alguns pesquisadores como Shulman (1987, 2014); Mizukami (2004); Tardif (2014) vêm estudando a base do conhecimento profissional para ensinar, baseando-se em várias perspectivas metodológicas. Há diversos estudos que procuram identificar como o professor aprende, como ele aprende a ensinar, qual o seu conhecimento do aluno, da sala de aula, do conteúdo, da didática, do currículo, das metas educacionais, entre outros e como tudo isso influencia na sala de aula.

Será que apenas ter o conhecimento do conteúdo, saber se comunicar e ter habilidades



pedagógicas não seriam suficientes para que o professor possa ser chamado de bom? Segundo Mizukami (2004) o que o professor precisa para ser um professor é ter um repertório mínimo para a partir dele fazer novas construções.

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades, e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.6).

Essa base envolve conhecimento de naturezas diversas, é flexível e se torna mais aprofundada a partir da reflexão da experiência profissional. Para Shulman (1987), ela se refere ao repertório profissional que contém várias áreas do conhecimento que o professor precisa para promover a aprendizagem dos seus alunos.

Shulman divide as bases do conhecimento em sete categorias:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, P. 206).

Essas bases do conhecimento para Mizukami (2004), podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico se refere à matéria que o professor leciona, a uma área específica do conhecimento. Quanto ao ensino da matéria, o professor deve ter o conhecimento mínimo para promover o ensino e gerar a aprendizagem no aluno. Embora o conhecimento do conteúdo seja muito importante, ele “(...) por si só não garante a aprendizagem do aluno” (MIZUKAMI, 2004, p. 39). É necessário que o professor saiba comunicar o seu conhecimento. “(...) ele deve ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento de área geral e específico e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria” (SHULMAN WILSON, RICHERT, 1987, p. 109).

O conhecimento pedagógico geral vai além do conhecimento específico. Ele está

relacionado aos processos de ensinar e aprender, incluindo o conhecimento do aluno e como ele aprende; o conhecimento do contexto educacional, envolvendo os professores, a sala de aula, a gestão escolar e a comunidade, conhecimento de outras matérias para atividades interdisciplinares, conhecimento do currículo e conhecimento de materiais didáticos (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento pedagógico de conteúdo é o conhecimento dos processos de aprendizagem da docência. É aprendido no exercício profissional (conhecimento da experiência). Ele identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; organiza, representa e adapta os assuntos aos interesses e às habilidades dos alunos nas situações de ensino; apresenta os assuntos de forma compreensível aos alunos. De modo geral, diz respeito à compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de determinado conteúdo. Em suma, é o conhecimento da experiência, que Shulman (2014) não usa como uma base de conhecimento, porém ela é parte integrante (não sendo suficiente por si só) no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor (MIZUKAMI, 2004).

Para que o professor consiga mobilizar o conhecimento que gera a aprendizagem, ele “(...) deve fazer adequações necessárias em sua sala de aula de modo a apresentar o conteúdo de forma compreensível ao aluno, facilitando o seu aprendizado” (SHULMAN, 2014, p.219).

Tardif (2014) diz que o professor deve ter por objetivo em sua sala de aula criar condições que possibilitem a aprendizagem do aluno, em um contexto de interação com ele. Por isso, gerenciar a matéria é um desafio pedagógico muito grande para o professor. “A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2014, p. 120). Esse é um dos grandes desafios para o professor de conteúdo do ambiente EMI.

Sob toda e qualquer transformação a ser posta em ação pelo professor, há uma concepção de aprendizagem profissional docente que pode ser potencializada em uma comunidade de prática.

### **1.15 Comunidades de prática docente**

Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002), segundo Fiorentini e Crecci (2016), distinguem três tipos de concepções de aprendizagem docente que estão ligadas ao desenvolvimento profissional do docente. O primeiro é o conhecimento para a prática, que é o conhecimento adquirido na formação acadêmica que deverá ser usado na prática. A aplicação desse

conhecimento certamente aprimora a prática do docente. O segundo conhecimento é o conhecimento na prática, o qual se adquire com a prática docente, portanto ele não pode ser ensinado, mas sim aprendido com a reflexão sobre a prática. O terceiro é o conhecimento da prática, que é o conhecimento que o professor precisa para poder ensinar bem, que vem da investigação intencional de sua prática.

Trata-se, portanto, de um conhecimento *da* prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local “da” prática, trabalhando em comunidades de investigação. Assim, com essas comunidades, os professores, de um lado, teorizam e constroem seu trabalho, conectando-o às questões sociais, culturais e políticas mais amplas e, de outro, desenvolvem uma *postura* que as autoras caracterizam como *investigativa* (FIORENTINI E CRECCI, 2016, p. 512).

Tem-se aqui a relevância das comunidades colaborativas como um espaço para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente tem sido um assunto amplamente estudado nos últimos anos. Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1999, 2002) vêm há mais de três décadas pesquisando sobre formação docente, comunidades investigativas, assim como Lee S. Shulman (1987, 2014), entre outros. No Brasil, temos autores como Mizukami (2004) e Fiorentini (2018), entre outros, que têm como objeto de estudo a formação profissional docente, pois saber como o professor aprende, como ele aprende a ensinar em diferentes contextos e quais desafios ele enfrenta nesse processo de aprendizagem e de ensino-aprendizagem tem sido alvo de vários estudos.

Nesse contexto, surgem os estudos sobre as comunidades de aprendizagem docente, que também são chamadas de comunidades colaborativas, comunidades investigativas, comunidades de prática ou comunidade de aprendizado profissional, segundo Fiorentini e Crecci (2018).

As comunidades de prática são formadas por pessoas engajadas no processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado por pessoas empenhadas (...) comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham preocupações ou paixões por algo que eles fazem e querem aprender como fazê-lo melhor, conforme eles vão interagindo regularmente (WENGER, 2015, p. 1).

As comunidades de práticas têm várias áreas de aplicação; focaremos aqui na área da educação, pois é o contexto em que elas serão aplicadas.

Segundo Wenger (2015), escolas enfrentam os desafios da produção de conhecimento, por isso uma comunidade de prática se torna relevante no contexto educacional, pois a aprendizagem é o produto da educação.

Nessa perspectiva, não é somente na escola que o aprendizado acontece; ele faz parte de um sistema de aprendizagem mais amplo. A vida também ensina e a escola tem um papel fundamental nesse processo. “A escola deve estar a serviço da aprendizagem que acontece no mundo” (WENGER, 2015, p.5).

Existem vários tipos de comunidades: artísticas, profissionais, de vizinhança, entre outras. As comunidades de prática são comunidades de praticantes; eles desenvolvem um repertório compartilhado de experiências, de histórias, de recursos, de soluções de problemas, resumindo uma prática compartilhada que leva tempo e interações intensas (WENGER, 2015), ou seja, para constituir uma comunidade de prática é preciso que haja algumas características importantes: **O domínio** em que se precisa ter um interesse em comum, compromisso com esse interesse e com os membros do grupo e uma competência compartilhada. O valor está na competência coletiva e na aprendizagem mútua; **a comunidade** que deve promover atividades e discussões, ajuda mútua e promover o compartilhamento de informações para que os membros do grupo criem relacionamentos que promovam a aprendizagem coletiva e **a prática** que deve ser uma comunidade de praticantes em que eles desenvolvem um repertório compartilhado de experiências, de histórias, de recursos, de soluções de problemas, resumindo uma prática compartilhada que leva tempo e interações intensas (WENGER, 2015).

As comunidades de prática afetam a prática educacional em três dimensões segundo Wenger (2015), são elas: internamente – como organizar as experiências educacionais baseadas em um determinado assunto que surgiu nas participações em comunidades?; externamente – como conectar as experiências dos alunos à prática real por meio de sua participação em outras comunidades fora da escola?; e além da vida dos alunos – como suprir as necessidades de aprendizado dos alunos por meio de comunidades de prática, focando em tópicos de interesses dos alunos?

Cochran-Smith e Lytle (2002) assumem que as comunidades de prática podem ser tanto um espaço físico ou um espaço intelectual. Ou seja, as comunidades podem ser intelectuais, sociais ou organizacionais que apoiam o crescimento profissional do professor, promovendo um espaço onde eles possam se desenvolver, pensar, refletir sobre sua prática, compartilhar conhecimentos de forma planejada ou intencional.

As comunidades de prática que também podem ser chamadas de investigativas permitem que os professores aprendam uns com os outros, em uma perspectiva profissional para a prática, proporcionando mais conhecimento teórico e prático.

Os conhecimentos que os professores possuem podem ser potencializados em uma comunidade de postura investigativa, pois nos últimos anos, os estudos sobre a formação do

professor e quais os impactos dessa formação na qualidade das aulas que ministram vêm sendo muito estudados.

Muito se discute sobre a importância da competência do docente, que é evidenciada quando ele participa de uma comunidade de prática. Para Shulman e Shulman (2016, p. 123) “Um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”.

Pensando nisso, um professor pode ser considerado um docente competente quando ele apresenta estas características: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário. Ou seja, um professor precisa estar pronto para ensinar, desenvolver uma nova visão de ensino, precisa saber o que ensinar e como ensinar e precisa conhecer a disciplina, o conteúdo, o currículo, o conteúdo pedagógico, a avaliação, a gestão da sala de aula e, principalmente, conhecer o aluno de forma integral (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Outra característica de um professor competente é ter a capacidade de ação inteligente e flexível. Precisa ser capaz de executar o ensino na prática, fazendo planejamento e adequações necessárias para que o conhecimento atinja a todos dentro de uma sala de aula (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Além disso, um professor competente precisar ser capaz de refletir sobre sua prática docente para que sua capacidade de aprender com suas experiências e, também, com as experiências dos outros se torne mais evidente. “Um pressuposto central de nosso modelo de formação docente é que a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 130). Todas essas ações promovem um ensino e uma aprendizagem eficazes.

Poderíamos pensar que ser um professor competente é algo impossível de acontecer, pois as metas são muito altas e dificilmente conseguiríamos atingi-las. Vale lembrar que ser docente é viver em constante aprendizagem, que é produzida pela experiência de sala de aula. A identidade do docente é um processo em andamento caracterizada pelo exercício da docência, pelas mediações de conflitos em situação que geram novos conhecimentos e novos saberes.

Isto posto, fazer parte de uma comunidade de prática certamente auxiliará o professor de conteúdo a se desenvolver profissionalmente dentro do EMI.

Segundo Fiorentini e Rocha (2018), os programas de formação docente podem ser um dos indicadores para melhoria no setor educacional, pois não basta aumentar as titulações dos docentes, mas sim dar mais subsídios que cooperem com o desenvolvimento do professor, como mais oportunidades, acesso a ferramentas tecnológicas, estabilidade profissional, melhores salários, entre outros.

As reformas educacionais levadas a efeito nas últimas décadas decorrem das profundas transformações no mundo do trabalho e de um processo de globalização e acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que provocaram a emergência de novos profissionais em condições de atuar com competência nesse contexto social atual, o que exige a formação de profissionais autônomos e capazes de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem (FIORENTINI E ROCHA, 2018, p. 270).

Visto que com o surgimento de uma nova demanda para a escola, tendo em vista o novo perfil do cidadão, o professor deixa de ser o centro do saber e passa a competir com os meios tecnológicos, assumindo outras funções e se vendo diante de uma diversidade de sujeitos, culturas, origens socioeconômicas que colocam em xeque o modelo de “aluno perfeito” que ele conheceu no seu processo de formação (ESTEVE, 1999). O que, em tese, poderia abrir portas para as comunidades de prática onde ele possa aprimorar seus conhecimentos e suas técnicas de aula, a fim de preparar alunos autônomos capazes de administrar seus estudos.

Vale ressaltar que as comunidades de prática são muito relevantes no contexto de formação de professores que tem a intenção de lecionar em um ambiente EMI na educação profissional tecnológica, pois certamente será um ambiente onde o professor poderá compartilhar suas experiências da prática, aprender com as experiências dos outros professores e assim aprimorar seus conhecimentos sobre a prática docente em EMI. Sendo assim, esta pesquisa sugere uma proposta de formação de docentes para o ambiente EMI que inclua a criação de comunidades investigativas como um espaço de desenvolvimento profissional desses docentes.

## CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa. A coleta de dados, o contexto em que a pesquisa está inserida, a caracterização dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos para a análise de dados com base na análise temática (AT).

Esta é uma pesquisa exploratória descritiva, pois objetiva descrever as características de uma determinada população, que neste caso, se refere ao corpo docente e discente dos cursos de pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETESP. É de abordagem qualitativa, pois, de acordo com Creswell (2007), ela emprega diferentes áreas do conhecimento, estratégia de investigação e método de análise de dados, que incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações por meio de entrevista semiestruturadas ou documentos visuais, bem como determinar critérios para o registro das informações coletadas. Pode-se também selecionar os participantes mais indicados, a fim de ajudar o pesquisador a responder sua questão de pesquisa.

A abordagem qualitativa se refere aos dados coletados com as entrevistas semiestruturadas feitas com os docentes da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS, a fim obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes, como suas experiências, entre outros. Para Sampieri *et.al.*, 2013, o pesquisador qualitativo pode utilizar entrevistas abertas para coleta de dados.

Além da entrevista semiestruturada, foi aplicado um questionário aos docentes e discentes da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS, com o intuito de mapear o perfil geral e linguístico dos respondentes.

Este trabalho se propõe a analisar as possibilidades, os saberes, e os desafios para a formação docente no EMI na educação profissional com foco na pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Respondendo à questão de pesquisa: Quais são os saberes necessários para o exercício da docência no EMI?

O objetivo geral é investigar as possibilidades e os desafios para a formação do docente de conteúdo na Educação Profissional em EMI. Para tanto, os objetivos específicos são: analisar documentos relativos à política linguística da instituição *locus* da pesquisa (CEETEPS); identificar o perfil geral e linguístico dos docentes e discentes dos cursos de pós-graduação e verificar o grau de aceitação da uma proposta de formação docente com foco em comunidades de prática.

Como produto desta pesquisa, será feita uma proposta de formação de docentes de

conteúdo para atuar no EMI, que incluía a criação de comunidades investigativas como um espaço de desenvolvimento profissional para esses professores.

## **2.1 Método e procedimento de pesquisa**

A fim de levantar os dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um questionário estruturado feito com docentes e discentes do CEETEPS; uma entrevista semiestruturada com cinco docentes com o propósito de aprofundar a discussão sobre a temática do EMI; uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental.

## **2.2 O questionário**

A fim de obter informações que corroborassem para responder à questão de pesquisa, um dos métodos de procedimento de pesquisa utilizados para a coleta de dados, foi um questionário virtual que foi aplicado aos docentes e discentes do CEETEPS via *Google Forms*, enviado em seus e-mails, com o intuito de mapear e caracterizar o perfil geral desse público, conhecer seu nível de proficiência da língua inglesa, bem como saber seu grau de interesse em participar de uma atividade de ensino, cuja língua de instrução seja o inglês.

Ao todo, foram obtidas 44 respostas dos discentes e 19 respostas dos docentes. Ou seja, os resultados desta pesquisa estão baseados nas informações recebidas dos respondentes do questionário.

## **2.3 A entrevista semiestruturada**

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com cinco docentes do curso da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS, que foram selecionados, baseando-se em sua disponibilidade de horários e interesse em colaborar com este trabalho. A fim de preservar o sigilo dos participantes desta pesquisa, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, sendo Harry, Johnnie, Carter, James e Joey.

Foram feitas perguntas abertas e fechadas, a fim de identificar seu perfil geral, sua proficiência em língua inglesa, sua capacidade em ministrar uma aula em inglês específico e suas experiências acadêmicas em língua inglesa, assim como, verificar seu grau de interesse em participar de uma comunidade de prática com propósito de aprimorar sua prática docente em EMI.



As entrevistas foram feitas online via *Microsoft Teams*, pois é a plataforma que eles já estão familiarizados, usando-a para desenvolver suas atividades docentes, nos dias e horários que os professores tinham disponíveis; elas tiveram uma duração de aproximadamente 30 minutos cada, foram gravadas e transcritas de forma literal e coloquial das falas selecionadas.

## **2.4 A pesquisa bibliográfica e documental**

A pesquisa bibliográfica está baseada nas leituras de artigos e livros de teóricos renomados e especialistas nas áreas que envolvem este trabalho. A leitura exploratória se justifica pela necessidade do pesquisador de construir um entendimento do seu tema baseado nas ideias dos autores que são referência no assunto abordado (CRESWELL, 2007).

Já a pesquisa documental, está baseada na Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, que oficializa a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, que tem por objetivo instituir regras relacionadas ao ensino de idiomas nos cursos ministrados no nível de graduação e pós-graduação da instituição, e, assim, validar este trabalho.

## **2.5 Caracterização da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS**

O *locus* desta pesquisa é a pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS que oferece os cursos de MBA nas áreas de Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais, Tecnologia e Inovação e Engenharia e Negócios. Esses cursos têm como objetivo formar profissionais que atendam às novas demandas do mundo do trabalho globalizado com foco em inovação e tecnologia.

A pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS foi escolhida como *locus* desta pesquisa, pois com o EMI cada vez mais difundido no Brasil, principalmente nas IES (GIMENEZ et. al., 2018), abrindo novas oportunidades para o ensino de matérias específicas por meio da língua inglesa, o CEETEPS que é uma instituição de educação tecnológica também se disponibiliza a fazer parte desse cenário, tanto oferecendo cursos de EMI quanto preparando docentes para atuarem nesse ambiente, validado pelo documento de Política Linguística instituído pela portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018.

No entanto, o foco desta pesquisa reside em identificar quais são as possibilidades, os saberes e os desafios para a formação do docente de conteúdo do CEETEPS, habilitando-os para atuarem no EMI com enfoque nas comunidades de prática.

O corpo docente atual é formado por 38 professores do CEETEPS e de outras instituições de ensino e pesquisa. Conta também com profissionais do mercado com experiência e formação de alto nível. Já o corpo discente é formado por 103 alunos.

## 2.6 Caracterização dos respondentes (corpo discente)

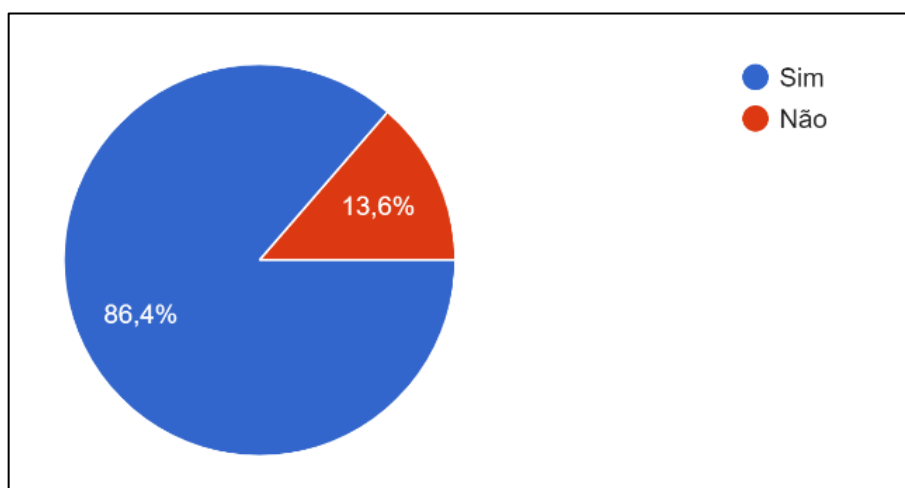
A entrevista foi feita no formulário do *Google* e foi enviada por e-mail para os discentes da pós-graduação. Dos 103 alunos, 44 responderam à pesquisa dentro do prazo estipulado para esta fase.

Serão ressaltados aqui alguns dados que foram essenciais para construção da caracterização desse público. A maioria dos respondentes foram homens entre 31 e 50 anos de idade.

Quando perguntado sobre a língua inglesa, a maioria respondeu que já estudou inglês de alguma forma.

Pergunta1: Você já estudou inglês?

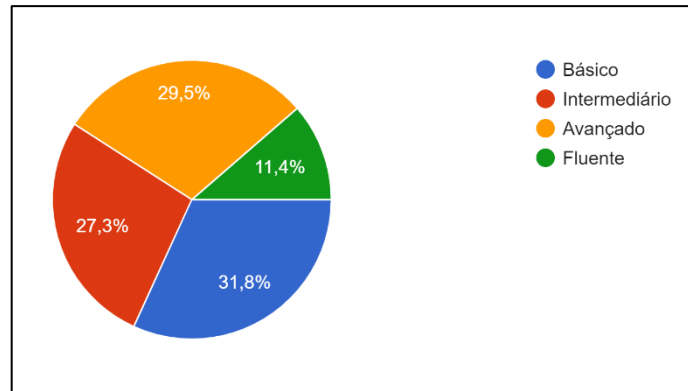
Figura 2 – Gráfico de setor sobre quantidade de respondentes que já estudaram inglês.



Fonte: Elaborado pela autora.

Pergunta 2: Qual o seu nível de inglês?

Figura 3 – Gráfico de setor sobre nível de inglês dos respondentes.

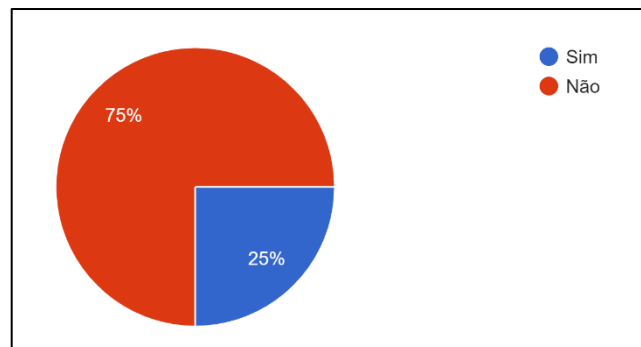


Fonte: Elaborado pela autora.

Baseando-se nas respostas dos alunos, notamos que eles possuem um nível desejável do idioma, inclusive conseguiriam interagir e acompanhar uma aula de inglês. Entretanto, eles não possuem certificações que atestem seu nível do idioma.

Pergunta 3: Possui certificados internacionais?

Figura 4 – Gráfico de setor sobre certificação internacional dos respondentes.

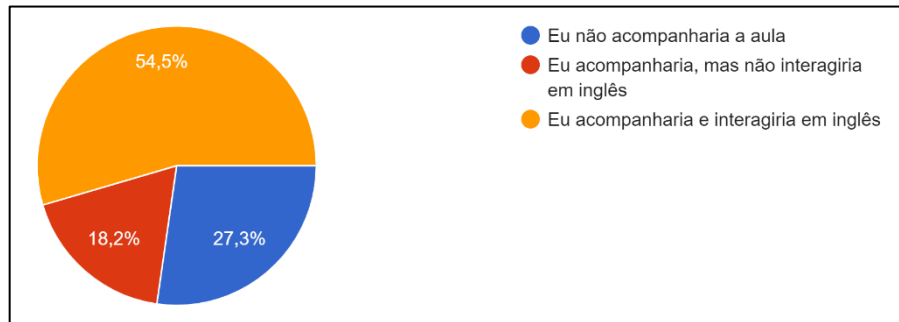


Fonte: Elaborado pela autora.

Ou seja, o nível de inglês declarado pelos alunos, está baseando na sua autopercepção do idioma.

Pergunta 4: Considere uma de suas matérias ministradas em inglês. O que seria verdadeiro para você:

Figura 5 – Gráfico de setor sobre acompanhamento dos respondentes de matérias ministradas em inglês.

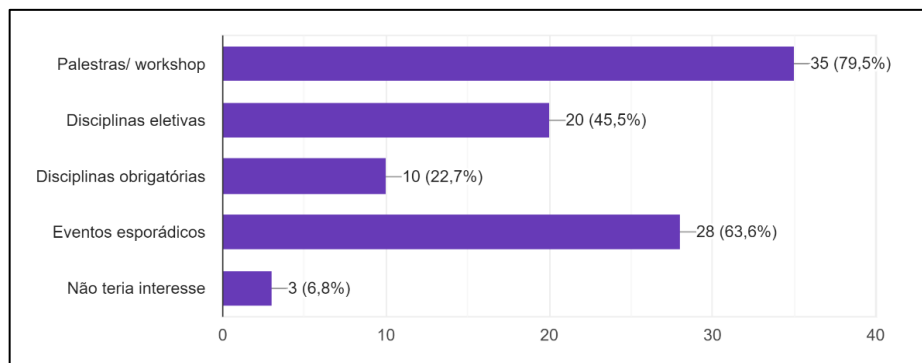


Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntado sobre o seu interesse em participar de uma atividade em EMI, palestras e workshop foram as que tiveram maior interesse. Possivelmente por serem eventos de curta duração, o que facilitaria o entendimento e a participação dos alunos.

Pergunta 5: Dos eventos listados a seguir, usando o inglês como meio de instrução, em qual deles você teria interesse em participar?

Figura 6 – Gráfico de barras sobre participação dos respondentes em eventos em inglês.

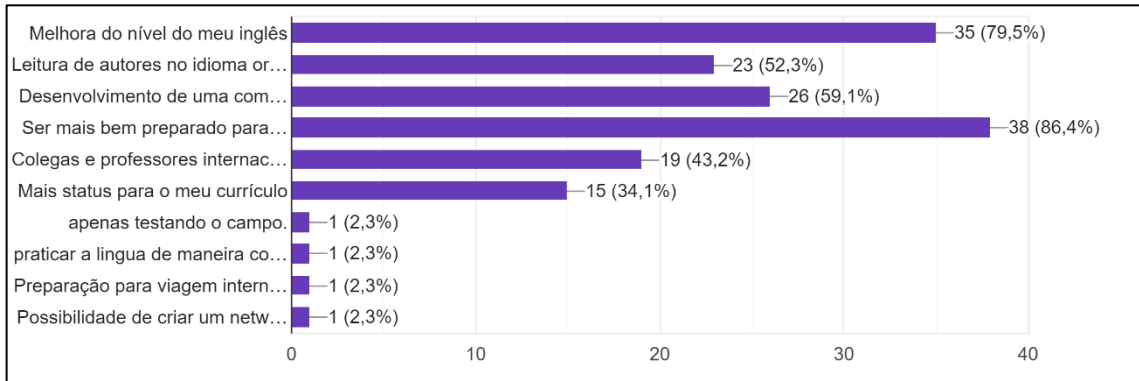


Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os benefícios de ter uma aula em EMI, o ser mais bem preparado para atuar no mundo do trabalho globalizado teve um alto nível de aceitação, seguido por melhora do nível de inglês. Embora o EMI não tenha a língua como objetivo final, o aprimoramento do idioma acaba sendo parte inerente ao processo de aprendizagem.

Pergunta 6: Quais vantagens são atrativas para você em um curso ministrado em inglês?

Figura 7 – Gráfico de barras sobre interesses dos respondentes em cursos em inglês.



Fonte: Elaborado pela autora.

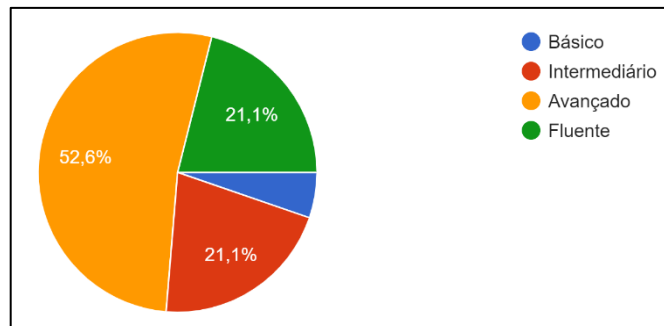
Podemos perceber que os alunos da pós-graduação, além de ter um nível de inglês apropriado para o EMI, também demonstram interesses em participar de atividade acadêmicas que envolvam a língua inglesa, a fim de serem preparados para o mundo do trabalho global.

## 2.7 Caracterização dos respondentes (corpo docente)

Com relação ao questionário do formulário do Google, enviado aos docentes via e-mail, foram recebidas 19 respostas. Dos professores respondentes, a maioria é do sexo masculino, acima de 50 anos de idade. Com relação à proficiência da língua inglesa, a maioria declarou possuir um inglês avançado, porém sem certificação que comprovem o seu nível do idioma.

Pergunta 7: Qual o seu nível de inglês?

Figura 8 – Gráfico de setores sobre nível de proficiência em inglês dos respondentes.

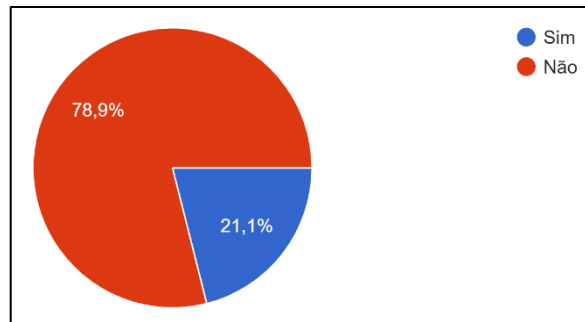


Fonte: Elaborado pela autora.

O que nos permite presumir que o nível de proficiência do docente está baseado em sua autopercepção do idioma, assim como os alunos.

Pergunta 8: Possui certificados internacionais?

Figura 9 – Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes.

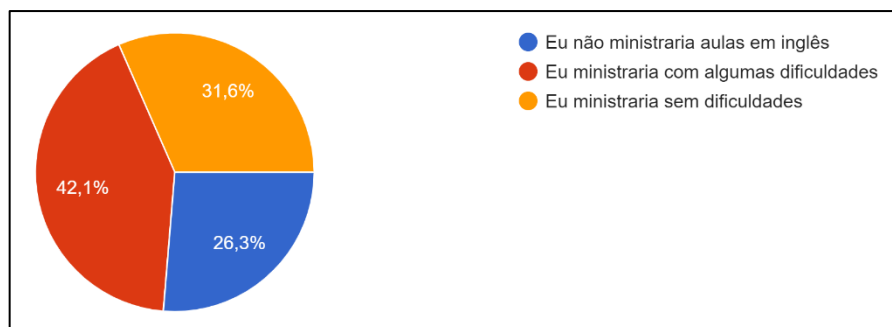


Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntado se eles conseguiriam ministrar uma aula em inglês, a maioria respondeu que sim, porém com algumas dificuldades.

Pergunta 9: Considere uma de suas matérias ministradas em inglês. O que seria verdadeiro para você?

Figura 10 – Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes.

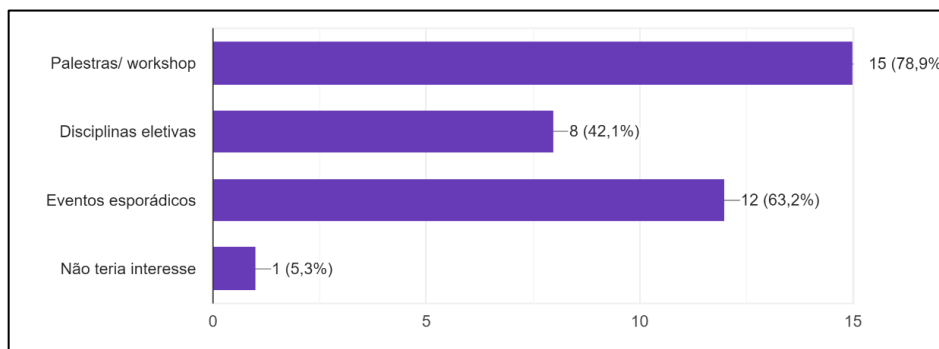


Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores, assim como os alunos, responderam que as palestras e os workshops seriam os de maior interesse entre eles.

Pergunta 10: Dos eventos listados a seguir, usando o inglês como meio de instrução, em qual deles você teria interesse em participar?

Figura 11 – Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês.

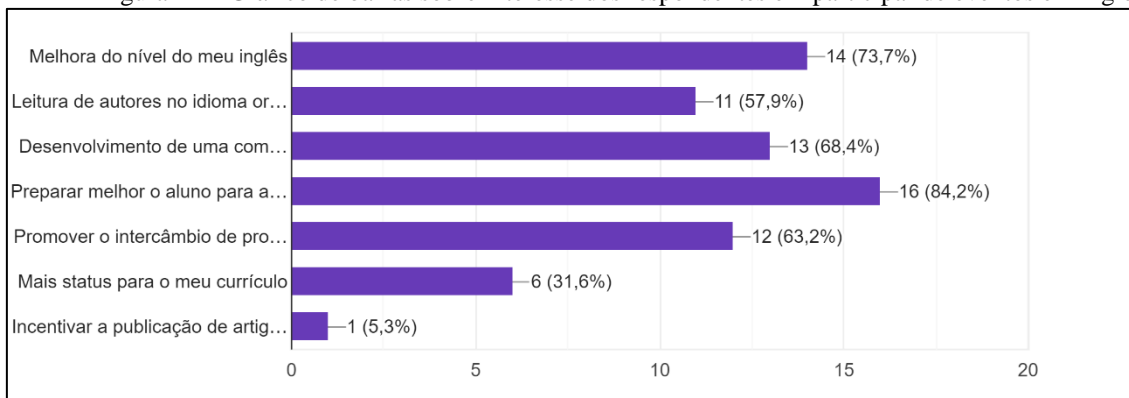


Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação as vantagens que um curso em EMI poderia trazer para a pós-graduação, a resposta mais indicada foi a de preparar os alunos para o mundo do trabalho global, seguida da melhora do nível de inglês, assim como para os alunos.

Pergunta 11: Quais vantagens são atrativas para você em um curso ministrado em inglês?

Figura 12 – Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês.



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que a maioria dos professores da pós-graduação se autoconceituam proficientes em inglês, sendo assim, seriam professores capacitados para atuarem no EMI, no que diz respeito à proficiência linguística; além disso demonstram interesse em participar de atividades acadêmicas cuja língua inglesa seja o meio de instrução, abrindo portas para ampliar seus conhecimentos e suas experiências profissionais.

Os dados obtidos com os questionários aplicados aos docentes e discentes serviram para mapear o perfil dos respondentes. Já a análise e discussão de dados estão fundamentadas nas respostas obtidas com as entrevistas semiestruturadas com os docentes. A fim de responder à questão de pesquisa, a Análise Temática (AT) será usada neste trabalho, pois ela é um método flexível de análise, que pode ser aplicado a diversas abordagens teóricas, sendo elas realistas ou experimentais, que nos permite apresentar, organizar, e descrever os dados de forma detalhada e rica.

## **2.8 A análise temática**

Adotou-se a análise temática como método nesta pesquisa, devido às entrevistas feitas com os discentes relatarem as suas experiências e a sua realidade no contexto do ensino superior de pós-graduação, dando fundamento aos possíveis desafios que eles enfrentariam ao ministrarem uma aula no EMI.

Ela é um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 7).

Outra razão pela qual se optou pela Análise Temática (AT) é a sua flexibilização, pois através da sua liberdade teórica, ela permite que a pesquisa seja feita de forma flexível e útil que permite uma coleta de dados repleta de detalhes (BRAUN E CLARKE, 2006).

Uma série de decisões precisam ser tomadas quando se usa a análise temática, como por exemplo, a delimitação do tema ou uma rica descrição do conjunto de dados, oferecendo uma visão mais detalhada dos temas da pesquisa, facilitando, assim, o entendimento dos dados pelo leitor.

“Por isso, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 8).

Os temas na análise temática podem ser dedutivos e indutivos. A abordagem indutiva significa que os temas indicados estão relacionados aos dados coletados; já na abordagem dedutiva, os temas indicados estão relacionados ao referencial teórico.

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem dedutiva, pois é dirigida pelo interesse teórico e analítico do pesquisador, com foco em alguns aspectos detalhados dos dados, ou seja,



o pesquisador faz interpretações para chegar em uma síntese.

Como argumento, a análise temática nesta pesquisa é de abordagem realista, pois o pesquisador pode teorizar as experiências e significado dos docentes de forma simples.

Em suma, a análise temática envolve a busca através de um conjunto de dados, originários de entrevistas, grupos focais ou textos bibliográficos para encontrar padrões repetidos de significado (BRAUN; CLARKE, 2006).

Desta maneira, justifica-se o uso AT neste trabalho, a fim de dar suporte à discussão e à análise de dados.

## CAPÍTULO 3      DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

A fim de identificar as possibilidades, os desafios e os saberes necessários para a formação docente no ambiente EMI na educação profissional com foco na pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, este capítulo visa analisar o material selecionado obtido por meio das entrevistas com os docentes de conteúdo, traçando um paralelo com o referencial teórico e empregando o método de análise temática.

Por meio dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, verificou-se a existência de dois grandes desafios enfrentados pelos docentes na implantação do EMI: o desafio linguístico e o desafio pedagógico. De cada um desses desafios foram gerados subtemas que, por sua vez, também geraram outros subtemas. O detalhamento será descrito a seguir.

### 3.1 Desafios linguísticos

Dentre os desafios enfrentados na implantação do EMI na pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS, os desafios linguísticos podem ser destacados como um dos mais importantes, pois estão relacionados ao uso da língua inglesa feito pelos professores e alunos nesse ambiente (MARTINEZ, 2016).

A língua inglesa exerce um papel de extrema relevância no EMI, já que ela é usada, nesse contexto, para ensinar matérias acadêmicas em países onde a língua materna (L1) da maioria das pessoas não seja o inglês (DEARDEN, 2014a); ou seja, uma língua usada em um ambiente tão culturalmente diversificado, é passível de sofrer várias transformações e necessita que seus falantes façam regularmente acomodações para que a comunicação se efetive.

Nas entrevistas, dois grandes subtemas surgiram dos desafios linguísticos: língua franca e interculturalidade.

#### 3.1.1 Língua Franca

Como o inglês assumiu o status de língua global (GRADDOL, 2006), ele vem sofrendo mudanças significativas sobretudo com relação ao ensino e aprendizagem e ao seu uso em uma sociedade interconectada, em que o inglês, muitas vezes, é a única língua comum entre os falantes, conferindo a ela o status de língua franca (SEIDLHOFER, 2011). No EMI o uso do inglês como língua franca (ILF) é essencial, já que ele é flexível e permite que acomodações sejam feitas para que a comunicação seja bem-sucedida.

Em entrevista com os professores do CEETEPS, foi perguntado quais desafios

relacionados ao uso de inglês, eles enfrentariam na implantação do EMI na pós-graduação. Vejamos alguns excertos relacionados ao uso do ILF.

*HARRY “então, eu penso que, você nunca vai ser fluente, no segundo idioma da mesma forma que você é no seu idioma materno”.*

*JOHNNIE “o sotaque é muito forte e pesa bastante, não é, algo que dá para fazer, mas tem que ser vencidas algumas Barreiras de pronúncia, sotaque, apesar de que hoje em dia, ninguém liga para o sotaque mais; as pessoas falam do jeito que fala mesmo. Você não tem que ter aquele sotaque norte-americano”.*

*CARTER “mas, no final das contas, a gente nunca tem o domínio completo da língua. Eu falo para os alunos, olha, a melhor forma é você sair falando porque é um processo de comunicação”.*

*JOEY “se você já consegue se comunicar, ler, escrever e falar inglês mesmo que seja “yes, I don’t”, você já tem possibilidades de comunicação com outras pessoas e aí o fato de você está cada vez mais inviolável, isso te permite aprimorar”.*

Podemos perceber nas falas dos docentes algumas questões pertinentes ao uso do ILF no EMI. Notamos o grau de consciência que os professores possuem sobre a importância da inteligibilidade como fator primordial para a comunicação pedagógica, uma vez que o foco dessa abordagem reside na comunicação compreensível, e não nos modelos de comunicação de falantes que têm o inglês como língua materna, ou seja, o inglês para os docentes é uma língua adicional.

Segundo Jenkins (2011), O falante de ILF são comunicadores habilidosos, pois, são inovadores, criam seus termos favoritos e fazem constantes acomodações do inglês para garantir a eficácia da comunicação.

Outra questão levantada pelos professores nas entrevistas foi a do domínio do idioma no EMI.

*CARTER “embora, eu vejo em questionários do LinkedIn, ter domínio total da língua. Puxa, eu não tenho nenhum domínio total da minha língua, quanto mais de uma outra; às vezes quando eu converso com alguém, e essa pessoa diz: “eu falo perfeitamente o inglês”, quer dizer, nem os ingleses falam perfeitamente o inglês, nem nos USA”.*

*JOHNNIE “, você sabe, você tem que se comunicar, pois a importância do idioma é a comunicação. Depois você vai refinando, né?”.*

A função principal da língua é a comunicação, no entanto o falante ideal de qualquer idioma não existe, pois o sistema linguístico é acessado de acordo com as necessidades comunicativas no contexto em se está inserido. Portanto, o que o professor de conteúdo precisa

ter em mente com relação à comunicação, sobretudo em língua adicional, é que ela precisa ser clara e inteligível para, assim, ser efetivada.

Observa-se nessas falas que os docentes têm clara a sua identidade como falantes de uma língua adicional e segurança quanto à qualidade de seu potencial comunicativo em língua inglesa para ministrar aulas no EMI, mesmo que baseadas em sua autopercepção. Para o docente em EMI, desenvolver essa consciência linguística quanto a importância da comunicação nesse contexto, pode fazê-lo se sentir mais bem preparado para enfrentar quaisquer desafios que possivelmente surjam em sala de aula, pois o foco do ILF está em um falante que tem a habilidade de fazer acomodações e negociações com outros falantes em situações em que o inglês é a língua de comunicação (GRADDOL, 2006).

### 3.1.2 Segurança no idioma

Quando pensamos em comunicação no EMI, logo vem a nossa mente a questão da segurança ou a falta dela, que gera o medo de errar, e inibe, muitas vezes, a comunicação em inglês.

*HARRY “Eu não faria num inglês perfeito, mas eu faria em nível compreensível. Vai ser compreensível, consigo argumentar é, teria que ser assim. Obviamente, eu pediria na argumentação para que as pessoas que falassem devagar...”*

*CARTER “algo que é importante quando você fala uma outra língua, especialmente em público, que é a questão da segurança, eu me sentiria muito mais seguro na medida em que eu estivesse estudando, fazendo um curso, vamos chamar assim, né? Recurso em que a metodologia estivesse voltada exatamente para este objetivo final”.*

*JOEY “Já em outro idioma é um pouco mais complicado, pois o outro pode ter a vergonha de questionar, de ser mal interpretado se você não perguntou, estou sendo claro? você está se expondo, então se você como professor, no mundo acadêmico, tiver receio de se expor é um complicador grande”.*

Aqui podemos perceber que o fator segurança no idioma assume um *status* relevante para os professores, inclusive podendo ser um fator decisivo na contratação de docentes de conteúdo para ministrar aulas em EMI, porque dependendo do grau de insegurança, esse professor não conseguirá assumir seu posto. No caso das falas dos professores, eles assumem que a questão da segurança é real, podendo ser acentuada quando se refere à exposição em um ambiente profissional de pós-graduação, porém demonstram-se bastante confiantes e com competência para enfrentar esse desafio.

*JOEY “na carreira profissional, você precisa se expor no inglês mesmo que começando de forma embrionária para ir perdendo aquela história do medo de falar, do medo de errar. Tem gente que não fala de medo de errar, errar faz parte do processo”.*

O medo de errar pode estar relacionado tanto a posição que o docente ocupa no contexto profissional de pós-graduação, podendo afetar a sua identidade, quanto à referência que se faz do uso do inglês, por exemplo, eu preciso falar como um “americano” ou “inglês” se não o meu inglês está errado, mas não deveria ser esse o conceito. O inglês não deve ser limitado a um “modelo”, pelo contrário, a comunicação efetiva deve ser incentivada por meio de encorajamento de atitudes positivas a favor da comunicação flexível (BAIRD, 2017e).

### 3.1.3 Autoconceito da proficiência no idioma

Ao responderem o questionário, tanto os professores quanto os alunos disseram que tem um nível de inglês, de modo geral, acima do intermediário, baseando-se no seu autoconceito de proficiência do idioma, já que eles, em sua maioria, não possuem certificações que atestem sua fluência. Alguns professores se classificaram como autodidatas.

Um dos saberes linguísticos necessários para a implantação bem-sucedida do EMI nas IES, é saber se o professor de conteúdo tem proficiência linguística para ensinar em inglês e se ele consegue adequar essa proficiência ao ensino do inglês acadêmico.

De acordo com o (QECR, 2001), o professor deverá, preferencialmente, possuir o nível C1, pois acredita-se que no EMI, o professor de conteúdo deva dominar a língua inglesa se comunicando de forma a desenvolver sua consciência comunicativa, que refletirá no aprendizado do aluno no contexto acadêmico, demonstrando ao mesmo os benefícios da flexibilidade e da clareza na comunicação.

Quando perguntado se eles conseguiriam ministrar uma aula em inglês, os professores responderam que na área técnica não teriam dificuldades, porém apresentariam algumas deficiências no inglês da base comum.

*HARRY “Na minha área de trabalho, sim, eu sei, na área técnica. Mas se fosse fazer um discurso de improviso daí eu ia gaguejar muito. Agora, na minha área técnica, sim, porque eu estou há muito tempo, lidando com a disciplina. Não seria muito difícil, rapidamente, fazer essa transcrição mental”.*

*JAMES “Eu Acredito que sim, eu talvez escorregue em um ou outro termo ou seja muito específico, mas obviamente quando você vai dar aula requer preparação, então acredito que conseguiria sim, não teria problema”.*

*HARRY “eu gostaria de ter essa fluência, porque eu penso que a minha formação ela é autodidata (...) eu tinha um dicionário do lado e entendendo com dicionário, aí ouvindo muitos filmes com o fone para habituar o ouvido a isso, então assim foi informação autodidata mesmo, deve ter muita falha é preciso corrigir muita coisa no meio do caminho”.*

Percebe-se nessas falas que os professores se sentem mais confiantes com relação ao uso do inglês acadêmico do que com o uso do inglês cotidiano, porém conseguiriam ministrar uma atividade em que o inglês fosse o meio de instrução, com base no seu autoconceito de fluência do idioma. Nesse cenário, as práticas docentes por meio das comunidades investigativas podem dar suporte ao professor de conteúdo quanto ao uso do inglês e evitar que a qualidade do ensino seja prejudicada pelo nível não adequado do idioma (BAIRD, 2017d).

#### *3.1.4 A colaboração do professor de inglês*

No contexto de desafios do uso da língua no EMI, o professor de inglês assume um papel de extrema importância, pois ele pode dar suporte ao professor de conteúdo em relação a questões linguísticas e pedagógicas nesse ambiente.

Dearden (2014b) indica dados relevantes sobre o professor de conteúdo no ambiente EMI, que estão relacionados, por vezes, à falta de nível de proficiência de inglês, bem como ao desconhecimento das qualificações exigidas para lecionar nesse ambiente, assim como a ausência de suportes pedagógicos, por isso a colaboração de um professor de idiomas pode ser muito necessária.

Todos os professores entrevistados foram unânimes em demonstrar a relevância do papel do professor de inglês no EMI.

*HARRY “e se eu tenho um suporte de um professor na sala, um suporte fora da sala. Vou fazer aula para você e você me corrige para eu entrar na sala. Seriam 2 alternativas assim incríveis”.*

*JOHNNIE “então a estrutura é diferente. Os tempos verbais, a dialética é diferente. Então, pouco da narrativa também. Então eu acho que a barreira natural da língua é complicada”.*

*CARTER “serve de uma espécie de uma âncora, um Porto Seguro, a expressão é essa. Um porto seguro com o qual você divide as situações, as experiências a partir dessas situações e dessas experiências”.*

*JAMES “. então, eu entendo que é essencial, você ter ali um professor que vá conseguir direcionar eu acho que esse é o termo direcionar os profissionais”.*

*JOEY “acho que sim, porque o professor de inglês a grande preocupação dele*

*é além de fazer você se comunicar, e comunicar certo. Importante ir além da comunicação, então você fazer uma aula de inglês, você ter aula de inglês com um profissional da área vai te requerer um refinamento que na hora da exposição”.*

Martinez (2016) cita que um ponto muito importante no ambiente EMI é a colaboração entre o professor de conteúdo e o professor de inglês como língua estrangeira, já que este aborda a língua de uma forma mais pedagógica e pode auxiliar o professor de conteúdo a como atingir seus objetivos linguísticos de forma metodológica e eficaz.

Em outras palavras, como o EMI é um ambiente imprevisível, por causa das suas múltiplas facetas (BAIRD, 2017e), o professor de idiomas poderia dar o apoio ao professor de conteúdo, auxiliando-o em diversas situações que envolvem o uso do inglês de forma a auxiliar a comunicação entre aluno e professor.

### 3.1.5 A interculturalidade

A interculturalidade foi um dos temas que surgiu das respostas dos professores nas entrevistas. Esse assunto tem grande destaque no EMI, pois com as novas tecnologias e o crescimento do mercado de trabalho mundial, desenvolver uma competência intercultural prepara professores e alunos para lidarem com as diferenças culturais existentes no mundo nacional ou internacional.

Kramsch (2017) acredita que a cultura faz parte de nós e por isso não pode ser separada do nosso ensino e aprendizagem; o que certamente influencia professores e alunos em sala de aula, particularmente em um ambiente em que o inglês, que é uma língua global, é o meio de instrução.

*CARTER “na vida profissional de vocês, é mostrar que vocês não vão começar do nada, que vocês têm uma história e que você não vai apagar essa história que está escrita inconscientemente ou conscientemente, não é?”.*

Segundo Baird (2017c, p. 3) “na educação, os professores devem considerar que estão lidando com pessoas que tem um passado (que nós não queremos discriminar ou excluir de nossas práticas) e um futuro (que nós queremos ajudá-los a construir)”.

Por isso, o professor de conteúdo deve desenvolver a sua competência intercultural e, também, a dos alunos, a fim de ambos consigam se comunicar de forma eficaz com pessoas de diferentes costumes e crenças, inclusive no próprio país, desenvolvendo uma comunicação que lhes permita mostrar respeito e empatia por outros que têm uma cultura diferente da deles.

“A cultura está sempre conectada aos valores morais, noções de bom ou mau, certo ou

errado, bonito ou feio” (KRAMSCH, 1993, p. 2), que é demonstrada por meio da língua, dando a ela significados. Dessa forma, a língua e a cultura não podem ser vistas de formas indissociáveis.

*CARTER “a língua é um fenômeno cultural, né? E a gente navega melhor na nossa cultura, não tenha dúvida”.*

*JOHNNIE “mas eu acho que o impeditivo mesmo é uma barreira cultural, as pessoas colocam o muro e não é necessário”.*

*JOHNNIE “com o público interno, não mudaria nada. Agora, se eu tenho aquela provocação que eu te falei de ter integração com outros povos, outras culturas, isso faz uma diferença enorme”.*

*HARRY “eu tive que adaptar algumas das dinâmicas, levando em conta algumas características do público na ocasião então se for um público estrangeiro provavelmente algumas das dinâmicas precisariam de algum ajuste”.*

As falas dos professores mostram sua conscientização sobre a influência que a questão cultural exerce em sala de aula, seja ela com a presença de alunos de outras culturas ou somente alunos brasileiros, o que chamamos de internacionalização em casa (KNIGHT, 2008), porém com costumes e vivências diferentes. Nesse caso, o desafio para os professores reside na capacidade de criar um ambiente em que essas diferenças culturais sejam minimizadas e respeitadas, a fim de evitar, possíveis preconceitos ou constrangimentos desnecessários, já que os alunos irão atuar em um mercado de trabalho que é internacional.

### 3.1.6 A percepção quanto ao nível de inglês do aluno

Ao associar os dados obtidos dos questionários respondidos pelos alunos com os dados obtidos das entrevistas com os professores com relação ao nível de inglês dos alunos, as respostas divergiram, pois 68% dos alunos disseram que têm um nível desejável do idioma, inclusive que conseguiriam interagir e acompanhar uma atividade em EMI. Esse nível declarado pelos alunos está baseado na sua autopercepção do idioma, já que a maioria deles não possui certificação.

No entanto, os professores possuem uma percepção distinta em relação a seus alunos. Quando perguntados sobre proficiência dos alunos em inglês, eles responderam.

*JOHNNIE “Não falam, eu diria para você que uns 10%, eles têm experiência Internacional, muita gente já viajou, muita gente conhece outros países, para eles não é uma novidade isso, só que uma boa parte não fala inglês e o que fala, fala intermediário, eles têm dificuldades”.*



*HARRY “eu incentivo, mas eles ainda têm medo do inglês”.*

*JOHNNIE “você chega numa sala de aula, as pessoas nem sempre estão usando o inglês cotidianamente, às vezes 40, 50 pessoas numa sala, tem gente que não fala, não vai falar, vai ficar quieto porque tem vergonha de falar, vergonha de se expor, errar”.*

Já o professor CARTER diz que “*porque o aluno da pós-graduação, ele, em geral tem um bom domínio do inglês, sim, ele tem um bom domínio*” confirmando que essa autopercepção do idioma está ligada à como o professor se vê em relação a língua e como como ele vê seus alunos.

*JOEY “mas nas minhas aulas, a gente só faz uso dos termos em inglês mais falados no mundo, mas eu uso e explico o que é para eles irem se familiarizando, mas o meu sentimento é que a gente teria alguma dificuldade nos MBAs de trabalhar textos em outros idiomas. O pessoal não tem esse nível de qualificação”.*

*JOEY “muito importante isso, mas eu não fico confortável nos cursos de MBA principalmente em passar textos em inglês, poderia ter alguma forma de constranger alguém ou causar uma dificuldade que para efeito de conhecimento que poderia ter sido evitado.”*

*JOEY “eu não dou, por exemplo, textos em inglês para que eles trabalhem, eu não peço nada em outro idioma porque nossos alunos pós-graduação não tem domínio da língua inglesa”.*

Embora os professores tenham a percepção de que o nível de inglês dos alunos não seja suficiente para aplicar uma atividade de leitura, privá-los disso não seria uma boa opção, já que por meio da leitura de textos, os alunos teriam acesso às informações e às diferentes narrativas de mundo que se organizam em língua inglesa, ou seja, a sua perspectiva de mundo poderá ser potencializada no que tange a respeito à diversidade, acesso a outras visões de mundo e a construção do seu próprio conhecimento global.

É importante que o aluno tenha um nível mínimo de inglês para ingressar em um curso em EMI de acordo com o Conselho da Europa (2001), a fim de não somente evitar constrangimentos desnecessários, mas também de permitir que o conhecimento de mundo do aluno seja ampliado por meio de atividades que promovam o desenvolvimento de uma consciência internacional por intermédio da internacionalização do currículo.

O desafio é saber se a autopercepção do idioma que o aluno tem, serve como um indicador de qualificação para o EMI, eventualmente, a partir das falas dos professores, não. Então, como saber se esse aluno tem o nível mínimo de inglês para acompanhar e interagir em uma atividade em que o inglês é a língua de instrução? Uma possibilidade seria ter o auxílio do

professor de inglês para aplicar um teste de proficiência, a fim de detectar o nível de domínio do inglês do aluno, evitando que aconteçam essas divergências de percepção da proficiência do idioma entre alunos e professores, assim como, deixar o docente mais consciente das atividades que podem ser aplicadas em inglês em sala de aula.

### 3.1.7 O uso do português em sala de aula no EMI

Um desafio enfrentado pelo professor de conteúdo em sala de aula está relacionado ao uso da língua materna. No EMI pode haver outra língua dominante, como no Brasil, o português, que também pode ser usado, assim mais negociações entre os idiomas serão possíveis, ou seja, a alternância entre os idiomas pode ser usada para elevar o entendimento dos alunos e construir a linguagem com o material disponível em aula, além do inglês (BAIRD, 2017f).

*CARTER “um deles me disse puxa, eu até dou aula, mas não me sinto à vontade. Eu preferia estar falando na minha língua nativa”*

Banir o uso da língua nativa poderia limitar a participação do aluno em sala de aula, pois ele sentirá que a língua portuguesa tem menos importância, o que não é verdade. Por isso, as pesquisas não são favoráveis à proibição de outros idiomas no ambiente de EMI, e as diretrizes de internacionalização tendem a favorecer o multilinguismo e a diversidade cultural.

*JOHNNIE “Quando ela não quer falar inglês, ela quer é se sentir segura primeiro no português, para depois ir para o inglês, não é? Então acho que isso é uma barreira cultural”.*

No entanto, o uso sistemático do inglês é frequentemente visto como importante para o desenvolvimento e progresso dos alunos nos programas de EMI, especialmente em termos de aprender a se expressar através do inglês.

*JOEY “mas essa aula eu estaria do mesmo jeitinho só que com uma preocupação menor talvez alguma coisa que não ficasse claro em inglês, explica no português e vamos embora.”.*

Interessante notar que os professores não apresentaram receios quanto ao uso do português em sala de aula em EMI, no entanto, esse ambiente deve estimular professores e alunos a usarem a língua inglesa como um meio de instrução, mesmo que esse idioma não seja, às vezes, o mais confortável para eles (BAIRD, 2017e). O inglês pode ser inserido pouco a

pouco, com atividades que motivem os alunos a usarem a língua inglesa mesmo que de uma maneira simples, até que eles se sintam mais autoconfiantes com relação ao uso do idioma e, assim, futuramente estejam mais preparados e seguros para interagirem em inglês em todas as suas práticas no curso de EMI.

### 3.2 Desafios pedagógicos

Os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes de conteúdo da educação profissional no EMI estão relacionados a questões de formação de professores aptos a iniciar na jornada profissional e a conviver em uma sociedade interconectada, já que a educação é uma prática social, sendo capaz de interferir nela, a fim de melhorá-la. Dessa maneira, a educação superior exerce um papel essencial na formação de profissionais aptos a interagir no mundo do trabalho global.

Nessa perspectiva, o docente tem um papel fundamental na preparação desses profissionais, portanto ele deve ter algumas qualificações, como ser reflexivo, ter a habilidade de se comunicar, conhecer sua própria cultura e a cultura dos alunos, saber lidar com as mídias e tecnologia, ter o conhecimento da sua disciplina, conhecer o mercado de trabalho e saber gerenciar o processo que envolve o trabalho docente (SANDERSON, 2006).

Uma temática importante no contexto de formação de indivíduos capazes de interagir em um mundo global, é a internacionalização e como esse processo se dá na educação profissional.

#### 3.2.1 A internacionalização

A globalização é um dos motivos mais relevantes para o uso do inglês como uma língua mundial que nos permite a comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, impactando na internacionalização que afeta diretamente o ensino superior.

Vejamos o que alguns docentes da pós-graduação do CEETEPS pensam sobre a globalização e sobre a influência da língua inglesa nesse processo.

*CARTER “Na minha avaliação, pela minha experiência, não conseguiremos fazer uma internacionalização, seja qual o modelo. Se nós não tivermos alunos que chegam na pós-graduação dominando o inglês, porque o inglês é a língua do mundo globalizado”.*

*CARTER “Quando você vai conversar, seja com um polonês, com asiático, ele vai se sentir mais seguro conversando com você em inglês e você também*

*(...), então se você tiver um domínio do inglês, você vai ter um conjunto de janelas de oportunidades muito, muito maior para essa interação, não é? Então, eu considero o domínio da língua inglesa, especialmente conversar e ler, como decisivo para qualquer modelo de internacionalização”.*

*JOHNNIE “e o artigo em inglês não é escrito só por norte-americanos ou ingleses, em geral, é pelo mundo todo, então você vai achar coisa muito boa em inglês”*

Como podemos ver, os docentes são unânimes em conferir à língua inglesa um papel de extrema importância no processo de globalização, facilitando, assim, a interação, social, econômica, política, cultural e educacional entre as nações mundiais, já que é uma língua global (GRADDOL, 2006).

A internacionalização tem impactado, nos últimos anos, as instituições de ensino superior, pois ela visa preparar os alunos para atuar em um mundo interconectado, interdependente e intercultural (COELHO, 2021); no entanto, ela não é um processo estático, pois depende do mercado internacional. Conforme o esse mercado altera seus objetivos, a internacionalização também é remodelada.

Além disso, o conceito de internacionalização pode mudar de acordo com cada gestão; para alguns, esse conceito está relacionado ao intercâmbio de alunos, para outros, ele está relacionado à mobilidade, à parceria entre autores de diferentes países, ou a preparação do aluno para atuar no mundo do trabalho global; porém todos concordam com a essencialidade da língua inglesa nesse processo.

Vejamos o que os docentes da pós-graduação pensam a esse respeito.

*JOHNNIE “aí a importância de ter um inglês para poder conectar todo mundo, aí eu vejo, razão para o inglês, porque ele vai conectar todo mundo”.*

Na visão dos docentes, o inglês não só conecta o mundo, com também facilita o acesso a pesquisas, produções acadêmicas, integrando pessoas e projetos científicos mundiais.

*JOHNNIE “eu acho que facilitaria a pesquisa de desenvolvimento, você poderia ter projetos em comum, projetos integrados de pesquisa”.*

*JOHNNIE “E aí você acaba tendo uma visão nem sempre completa das coisas, não é, você vai achar um artigo bom, um artigo científico muitas vezes bom para aquilo que você procura naquele momento só que está em inglês aí você vai pular, porque está em inglês”.*

Como visto nas falas dos docentes, a língua inglesa exerce um papel fundamental no

processo de internacionalização, conectando de forma global as pessoas para fins pedagógicos ou de trabalho, ou seja, dominar o idioma, faz com que professores e alunos estejam cada vez mais conectados com o mundo. Certamente, propor atividades que desenvolvam uma consciência de internacionalização nos alunos, é um grande desafio a ser enfrentado pelos docentes no EMI, já que este é usado para ensinar matérias específicas em inglês com propósito de preparar o aluno para atuar na sua área profissional com mais competência.

Outro ponto importante a ser levado em consideração é a sustentabilidade, pois a implantação de qualquer programa educacional está totalmente ligada à questão financeira, ao investimento que precisa ser feito, nos professores, alunos e instituições.

*JOEY “normalmente os alunos não têm grandes posses, trabalha e estuda, está buscando crescimento, buscando fazer um currículo melhor, mas não consegue alinhar tudo”.*

Investir no ambiente educacional sempre será um ótimo investimento, entretanto, ele depende de ações governamentais que financiem esse tipo de programa. Esse desafio citado por Martinez (2016) é o institucional, que está relacionado à “como o programa é visto do lado de fora, a identidade do programa EMI, do corpo docente e dos alunos matriculados no curso” (BRADFORD, 2016, p. 12).

A internacionalização não está relacionada somente à educação no exterior, mas também às instituições no próprio país, o que chamamos de internacionalização em casa.

Segundo (KNIGHT, 2008, p. 22-23) “ela 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, docentes e vida acadêmica local”. Esse processo continua envolvendo a língua inglesa, usando atividades que desenvolvam uma competência intercultural e internacional no aluno, mesmo que haja a interferência da língua materna.

Esse foi um tema que surgiu das falas dos professores nas entrevistas.

*JOHNNIE “quer dizer, por exemplo, medo de se expor em inglês. Só pelo fato de ser inglês. A pessoa tem capacidade para responder em inglês, mas ela inibe, ela não responde, ela fica quieta. Então eu acho que a barreira cultural está nisso, se fosse em português, responderia. Aí a gente vai lá e fala em português”.*

A internacionalização em casa requer a criação de um currículo internacional, mas não, necessariamente, a presença de falantes nativos do inglês em sala de aula. Veja o que diz o

professor JOHNNIE:

*“agora, caso contrário, eu vou dar uma aula na faculdade x seja ela qual for no curso sobre marketing digital. Tá bom? Só tem brasileiro aí dentro, com informação totalmente brasileira e tudo, não é? Eu não vejo razão para dar aula em inglês”.*

Para ele, a internacionalização só faz sentido se houver algum tipo de interação internacional em sala de aula, porém mesmo que não haja essa interação, ela existe do lado de fora da instituição, por isso a importância da internacionalização em casa, pois segundo Baumvol (2016b), a internacionalização em casa do ensino superior busca ampliar o acesso a experiências internacionais de educação, possibilitar que alunos e professores se ajustem às demandas de um mundo interconectado e promover uma formação de "pessoas com uma mentalidade cosmopolita, com habilidades de comunicação entre e através das culturas, em casa" (TEEKENS, 2007, p. 6).

Podemos perceber que os docentes da pós-graduação ratificam a importância da internacionalização do ensino superior e que ela se dará por meio do uso da língua inglesa. No entanto, para que isso aconteça, o currículo do CEETEPS precisa ser internacionalizado, viabilizando a efetividade da internacionalização em seus cursos de pós-graduação *lato sensu*, por meio da criação de cursos em EMI.

### 3.2.2 A conexão academia e mundo do trabalho

A relação entre vida acadêmica e mundo do trabalho foram temas muito citados pelos docentes nas entrevistas.

Esta é uma relação indissociável, pois o foco da educação profissional superior é preparar o indivíduo para atuar no mundo acadêmico e no mundo de trabalho global, ou seja, “formar quadros qualificados para o mercado de trabalho dentro do esforço nacional para o desenvolvimento econômico e social” (PETEROSI; MENINO, 2019, p. 1).

*JOEY “tanto que eu falo no mundo moderno hoje quem não fala inglês e não é usuário das tecnologias digitais, é meio que deficiente, em termos que disputa de mercado tende a sofrer para pegar boas posições porque é mandatário”.*

A criação de um currículo internacional deve promover atividades acadêmicas com vistas à internacionalização. Podem ser projetos, conferências, workshops, atividades extracurriculares nacionais e internacionais que desenvolvam competências e habilidades, a fim

de gerar nos alunos uma consciência internacional e intercultural e para que ele se sinta capaz de interagir no mundo corporativo.

*JOEY “se você está só no mundo acadêmico, mundo acadêmico exige muito menos, então ou você de alguma forma se policia para ir atrás correr se preparar ou você vai ficando meio para trás (...) se não for essas conferências internacionais, uma viagem Internacional que a gente passa ou outra coisa, o uso do inglês não é tão intenso no mundo acadêmico como é no mundo corporativo”.*

E ter o domínio da língua inglesa faz com que o processo de internacionalização se efetive mais rapidamente.

*CARTER “levamos em consideração um aluno de pós-graduação e o perfil dos cursos onde eu atuo funciona, quase como uma pré-condição, não só para uma recolocação profissional, mas também para o desenvolvimento profissional, mesmo que este aluno esteja atuando numa empresa nacional, porque fatalmente esta empresa, ela vai oferecer ali oportunidades, vão surgir oportunidades em que o inglês vai servir como um diferencial pra que esse colaborador chame a atenção dos coordenadores e dos diretores”.*

Os professores também citaram a questão de a internacionalização promover o *networking* internacional, que pode levar o aluno a fazer uma entrevista de emprego em inglês, participar de congressos internacionais, gerando troca de experiências globais. Podendo esse aluno estar dentro ou fora do Brasil.

*HARRY “você vai fazer uma entrevista, hoje numa empresa, eventualmente, a empresa, ela tem um escritório fora do país. Sim, pode ser que você seja inteiramente entrevistado em inglês também”.*

*JOHNNIE “entendo que a troca de experiências globais é que traz é essa versatilidade, essa troca (...) Há muito artigos em inglês, muitas reflexões, workshop, congressos”.*

*JAMES “você acaba estudando o modo lá fora então você cria networking você consegue desenvolver trabalhos junto com outros pesquisadores”.*

A conexão academia e mundo do trabalho deve sempre existir na educação profissional, principalmente no EMI, em que o docente de conteúdo exerce uma função fundamental, pois é ele, que, vai enfrentar o desafio de, por meio da criação de um currículo internacional, propor

atividades que promovam essa preparação do aluno para atuar no mundo de trabalho global.

### 3.2.3 A formação docente

Um dos papéis principais no EMI é exercido pelo professor de conteúdo, assim, é necessário que ele esteja preparado para lidar com vários desafios presentes no EMI, como didática, domínio do idioma, identidade, assim como, desenvolver os saberes que a atuação nesse ambiente necessita.

Esse é o tema de maior relevância nesta pesquisa, pois o objetivo aqui é identificar os desafios e os saberes necessários para a formação docente no EMI, fundamentado na própria fala dos professores, que na entrevista, demonstraram interesse em participar de atividades em EMI.

Os dados advindos das entrevistas com os professores da pós-graduação do CEETEPS ressaltaram muito a importância da preparação do docente em vários aspectos. Vejamos alguns deles.

#### 3.2.3.1 Com relação à didática

Saber organizar o conteúdo de forma didática é essencial para o docente no EMI, pois ministrar uma aula em língua materna é diferente de ministrar uma aula em língua adicional. Ter uma boa comunicação é fundamental para o professor, mas saber organizar uma aula, pedagogicamente falando, de modo a organizar a mente e facilitar o entendimento da matéria pelo aluno, sim facilitará que os objetivos sejam atingidos neste ambiente.

Os professores entrevistados levantaram muito essa questão. Vejamos.

*JAMES “porque o fato de uma pessoa falar um segundo idioma não quer dizer que ela tenha didática (...) uma diferença entre lecionar em português e eu lecionar em inglês uma disciplina, não estou falando ensinar um segundo idioma, mas sim ensinar uma disciplina”.*

Usar diferentes técnicas de ensino, como a tradução, estudo de caso, podem trazer benefícios para a sala de aula.

*CARTER “às vezes eu nem consigo encontrar material básico, como por exemplo, um modelo de um plano de negócios em português, então eu ali, junto com os alunos. Sem claro, ter como foco, saber se eles têm domínio ou não da língua inglesa. Eu passo o trabalho ali. Eu passo um modelo, né? Em inglês e vou fazendo uma tradução dos termos até para que tenha um efeito didático e para que os alunos de fato entendam, porque eu fico muito preocupado de a gente jogar uma expressão em inglês, que pra gente que dá*



*aula, trabalha já há algum tempo com aquela expressão, ela é quase que automática, mas para os alunos não vai ter um impacto no ensino, que é o meu foco principal”.*

O uso de diferentes metodologias em sala de aula deve ter a finalidade de gerar conhecimento no aluno, por isso a necessidade do docente de conhecer sua turma, a fim de que ele escolha a melhor opção para ela.

*CARTER “mas eu, fico um pouco preocupado de jogar um estudo de caso em inglês e encontrar ali um aluno ou uma aluna que estejam ali travados na língua, não é que isso seja até um motivo para até mexer um pouco com a autoestima, né? Baixar a autoestima desse aluno, porque geralmente, nas metodologias a gente tem debate, a gente tem perguntas aí você vai mexer com autoestima? Então eu prefiro, nesses casos, lançar um estudo de caso que esteja traduzido, mas que talvez não tivesse o mesmo impacto se fosse um texto em inglês”.*

Os docentes também relataram que ministrar aulas em outro idioma precisa ter mais atenção e foco para que o conteúdo seja comunicado adequadamente.

*JOEY “quando eu estou dando aula no meu idioma, a minha preocupação é uma só: conteúdo. Quando eu estou no outro idioma, eu tenho duas preocupações, o meu conteúdo e se esse conteúdo foi comunicado adequadamente”.*

Por isso, os professores devem usar a tecnologia e as mídias digitais a seu favor. Quanto mais recursos didáticos o docente usar, mais resultados positivos ele obterá de seus alunos.

*JOEY “eu uso muita imagem, tópicos, eu evito usar textos e aí vai no gogo, eu vou falando em cima disso, nós vamos mandando pau é assim que eu faço então assim explicar isso que é supertranquilo porque eu tenho fluxograma, quanto mais técnico o assunto, mais fácil a aula, quanto mais qualitativo, quanto mais você deixa para ele pensar e interpretar, mais perigoso é a aula em outro idioma”*

Ter didática para ensinar em EMI é essencial para o professor de conteúdo, sendo este um grande desafio para ele. Para Shulman (1987), ela faz parte de um repertório profissional das várias áreas do conhecimento que o professor precisa para promover a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, para que esse professor aprimore essa didática de ensino em outro idioma, ele poderá contar com o apoio do professor de inglês.

### 3.2.3.2 Com relação aos saberes

Assim como Shulman (2014) ressalta a importância do conhecimento pedagógico do

conteúdo, em suas falas, os docentes mencionam a relevância de se conhecer seu público de aprendizes.

*JAMES “diferença por exemplo é a forma que eu vou utilizar de exemplos, qual a melhor estrutura para eu conseguir chamar a atenção do aluno, porque assim se eu não conhecer o meu público... um dos fatores é conhecer o meu público, segundo é dominar tecnicamente o conteúdo, terceiro adequar público e idioma com o meu conhecimento técnico, fazer ali a tríade”.*

Esses conhecimentos citados na fala do docente geram nele mais confiança para ministrar aulas no EMI. Quando o professor menciona a palavra tríade, ele está verbalizando, a relevância e pertinência do conceito de base de conhecimento para a docência, de Shulman (2014). Da intersecção da “tríade” que forma a base de conhecimento surge o conhecimento pedagógico do conteúdo; único e exclusivo do docente.

Outro fato interessante visto nas falas dos professores foi com relação ao conhecimento da prática. Mizukami (2004) explica que o conhecimento da prática está ligado ao conhecimento pedagógico geral que vai além do conhecimento específico. Ele está relacionado aos processos de ensinar e aprender, incluindo o conhecimento do aluno e como ele aprende, entre outros; ou seja, o professor de conteúdo precisa estar atento a essas informações para que ele possa fazer as adequações necessárias em sala de aula, a fim de que o aluno consiga se desenvolver no EMI.

*JAMES “e a gente sabe que não é assim que funciona, principalmente se a gente considerar os tipos de aprendizagem do aluno então o aluno que é cinestésico, o aluno que é auditivo, o aluno que é visual, entendeu? é obviamente partindo do princípio que todo aluno tem um pouquinho de cada um, então você precisa fazer um mix na sua aula então assim é você também precisa fazer uso de técnicas de oratória”.*

Conhecer o aluno e suas necessidades faz parte do processo de aprendizagem da docência que é aprendido no exercício profissional. Para Tardif (2014), o professor deve ter por objetivo, criar condições de aprendizagem dentro de sala de aula de modo que os alunos possam aprender e assimilar o conteúdo ensinado. Esse é um dos grandes desafios para o professor de conteúdo do ambiente EMI.

### 3.2.3.3 Com relação ao domínio do idioma

Um outro desafio enfrentado pelos professores está relacionado ao domínio da língua usada no ambiente EMI, pois eles precisam ser bons comunicadores para que a mensagem

chegue até ao aluno de forma eficaz.

O professor JOHNNIE disse que, em uma situação específica, conseguir usar a língua inglesa, agora se fosse em uma aula, teria de se preparar melhor.

*“Palestras sim, workshop sim, agora dependendo da aula, vai depender muito do nível da interação que tem”.*

*JOEY “a minha preocupação é estar sempre perguntando se chegou a mensagem, entendeu o que eu falei”.*

Não possuir um nível proficiente em inglês pode causar constrangimentos desnecessários ao docente, principalmente se os alunos tiverem um nível mais avançado do idioma. Por isso o professor de conteúdo precisa ter domínio do idioma, saber lidar com múltiplos saberes e saber adaptar sua metodologia e seu repertório linguístico às necessidades do aluno em sala de aula (MARTINEZ, 2016) e, assim, efetivar sua comunicação pedagógica em inglês.

#### 3.2.3.4 Com relação à identidade do docente

Outro desafio no ambiente EMI citado por Martinez (2016) é com relação à identidade do professor de conteúdo, pois ele precisa ter proficiência no idioma, lidar com múltiplos saberes e adaptar sua metodologia às necessidades dos alunos.

*CARTER “Eu falo para você que a aula acontece, mas eu perco muito da minha espontaneidade e a minha espontaneidade é muito importante na minha performance como professor. Então, eu falo pra você que eu até ministro, mas eu não fico com a mesma naturalidade”.*

Esse processo pode afetar a identidade do docente, pois ele pode não se sentir capaz de ministrar aulas em EMI.

*JAMES “então eu entendo que talvez a maior dificuldade não seja você falar por falta de conhecimento e sim falar com medo de uma represália dos outros alunos, porque talvez a sua pronúncia não seja tão boa, porque talvez você não fale tão rapidamente, porque talvez você não utiliza tanto phrasal verbs, ou porque você não faz o uso de idioms para poder falar algo desse tipo então para mim esse talvez seria o maior dos problemas”.*

*HARRY “eu só vou saber no dia que eu enfrentar. Se eu tiver medo de enfrentar, eu nunca enfrentarei”.*

A construção da identidade do docente é caracterizada pelo exercício da docência, pelas

mediações de conflitos em situação que geram novos conhecimentos e novos saberes, ou seja, um conhecimento adquirido na prática pedagógica de sala de aula (PAIVA, 2012). Por isso, a importância de enfrentar os desafios e, assim, superá-los.

#### 3.2.4 Comunidade de prática

O desenvolvimento profissional do docente tem sido alvo de muitos estudos atualmente. Um desses meios é a participação do docente em comunidades de prática com foco na educação.

Um dos desafios enfrentados nas IES é a produção do conhecimento, por isso a comunidade de prática se torna essencial no contexto educacional, principalmente no EMI, já que este é um ambiente novo em que o professor de conteúdo poderá refletir não somente sobre seu desenvolvimento profissional, mas também dividir suas experiências e frustrações e aprender com as experiências de outros professores.

Para Shulman e Shulman (2016, p. 123) “Um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”.

Os docentes entrevistados da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS acreditam que a existência de uma comunidade de prática em que os professores possam compartilhar suas experiências de sala de aula, além de ter o apoio pedagógico de um professor de inglês, seria algo extremamente essencial no EMI, pois eles teriam mais segurança para ministrar suas aulas.

*JAMES “(...) então, eu entendo que é essencial, você ter ali um professor que vá conseguir direcionar eu acho que esse é o termo direcionar os profissionais.*

*CARTER “Inclusive, eu periodicamente procuro esses cursos em plataformas internacionais. Se eu tivesse essa alternativa aqui no Brasil, eu não pensaria duas vezes em fazer, não necessariamente de uma forma pragmática, mas para completar uma formação*

*CARTER “Daria um salto imenso, até no trabalho deste profissional da língua inglesa, que também teria se preparado, usado uma metodologia, levando em consideração essa especificidade de ter como objetivo central de apresentar um conteúdo. Mas esse conteúdo vai ser apresentado na língua inglesa. Se eu tivesse ali, naquele contexto, que eu vivi, essa alternativa, teria recorrido a ela”.*

Um professor competente precisa ser capaz de refletir sobre sua prática docente para que sua capacidade de aprender com suas experiências e, também, com as experiências dos outros se torne mais evidente; tudo isso pode ser potencializado em uma comunidade de prática.

### 3.2.5 O professor de inglês e o trabalho colaborativo

No EMI, o inglês é um meio de instrução e não o fim, por isso o professor de conteúdo não se sente responsável pelo aprimoramento linguístico do aluno (DEARDEN, 2014b), sendo assim, seria muito importante para o docente da área específica contar com o auxílio de um especialista no idioma, a fim de contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos e pedagógico do docente. Os docentes do CEETEPS concordam com a afirmação.

*JAMES “eu entendo que sim, se vai instrumentalizar, eu vejo isso como algo importante porque tudo tem que ter um começo talvez essa iniciativa em trazer o profissional a conhecer o EMI é importante para que você tenha subsídios para melhorar o processo de ensino aprendizagem, para melhorar a técnica que você precisa trabalhar com um profissional, vê qual é o gap que ficou entendeu? qual que é a carência que o profissional traz e assim vai melhorando, é válido sim”.*

Martinez (2016) cita que um ponto muito importante no ambiente EMI é a colaboração entre o professor de conteúdo e o professor de inglês como língua estrangeira, já que este aborda a língua de uma forma mais pedagógica e pode auxiliar o professor de conteúdo a como atingir seus objetivos linguísticos de forma metodológica e eficaz.

*JOHNNIE “sim, eu vejo dessa forma. Até mesmo o professor poderia ser convidado a fazer uma aula dupla. Chamar o professor de inglês para estar junto com ele, ajudando numa aula”.*

*JOEY “acho que sim, porque o professor de inglês, a grande preocupação dele é, além de fazer você se comunicar, é comunicar certo. Importante ir além da comunicação, então você fazer uma aula de inglês, você ter aula de inglês com um profissional da área vai te requerer um refinamento que na hora da exposição”.*

Não seria suficiente colocar um professor de conteúdo para ensinar no ambiente EMI sem que ele tenha um apoio pedagógico do professor de inglês. E esse apoio pode ser potencializado em uma comunidade de prática.

### 3.3 Resultados da análise de dados

Após a análise e discussão de dados, é importante apresentar alguns elementos que foram identificados. Pode-se perceber por meio das falas dos docentes que eles acreditam que haver a oferta de um programa em EMI para os alunos da pós-graduação *lato sensu* é muito

relevante no cenário global atual.

Vale ressaltar que os docentes ratificam a importância da língua inglesa no cenário global atual, exercendo um papel bastante influente na preparação de profissionais capacitados para interagir com o mundo do trabalho internacional, altamente tecnológico. Por isso, há a necessidade de integrar academia e mercado de trabalho por meio de aplicação de atividades que contribuam para a formação de alunos.

Os docentes demonstraram-se autoconfiantes quanto a sua proficiência em inglês, ao mesmo tempo em que demonstraram receios quanto ao seu desenvolvimento linguísticos em um ambiente dominado pela língua inglesa. No entanto, sentem-se otimistas em ministrar uma aula em EMI.

Um dado interessante que surgiu com relação a percepção do professor quanto ao nível de inglês do aluno foi que, embora tenha havido uma divergência entre o nível de proficiência que os alunos acreditam ter e o nível que os professores acreditam que eles tenham, os docentes demonstraram-se preocupados em suprir a deficiência linguística dos alunos, auxiliando-os com a aplicação de atividades que facilitassem o entendimento do conteúdo por parte dos alunos, mesmo que tivessem que usar o auxílio da língua portuguesa.

Quanto aos desafios pedagógicos, os professores entrevistados acreditam ser de extrema importância ter o suporte pedagógico de um professor de idioma, pois essa colaboração auxiliará os docentes de conteúdo, não somente com questões quanto ao uso da língua inglesa, mas também quanto a questões pedagógicas do conteúdo no EMI.

Dos desafios linguísticos, a questão da proficiência do idioma, foi o tema mais relevante para os docentes, pois há, para eles, uma preocupação em saber se o conteúdo transmitido foi o conteúdo aprendido. No entanto os docentes demonstraram interesse em enfrentar esse desafio, a fim de atingirem os objetivos propostos em suas aulas em EMI.

Em suma, a identificação dos desafios linguísticos e pedagógicos no EMI, assim como os saberes, observados por meio das falas dos docentes de conteúdo nas entrevistas, demonstraram que os professores estão conscientes quanto aos desafios que esse ambiente apresenta. No entanto, eles se mostraram otimistas e motivados com a possibilidade de participarem de uma experiência acadêmica que tenha a língua inglesa como meio de instrução, assim como, a participação em uma comunidade de prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar desafios faz parte da formação docente, principalmente em tempos atuais em que a globalização conecta pessoas e informações de modo amplo e rápido, o que reflete no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, especialmente, na educação profissional, que tem como objetivo preparar indivíduos para atuar no mundo do trabalho global. Por isso pensar sobre a sua prática docente é essencial para o desenvolvimento do professor.

O docente de conteúdo, objeto deste trabalho, exerce uma função de vital importância no contexto de educação profissional no EMI, pois pertence a ele o papel de preparar os alunos para interagir com o mundo global, em que a comunicação se dará por meio da língua inglesa, portanto, ter o domínio do idioma certamente trará mais segurança a esse docente ao ministrar uma aula em inglês como meio de instrução, por isso, ter uma formação que o permita lecionar nesse ambiente é essencial.

Um dos motivos para a implantação do EMI é a internacionalização do ensino superior, sendo este também um dos focos do CEETEPS, pois seus cursos de pós-graduação *lato sensu* geram um impacto na formação de profissionais para que atendam às novas demandas do mundo do trabalho globalizado.

Isto posto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades, os saberes e os desafios para a formação do docente de conteúdo no EMI na educação profissional com foco na pós-graduação *lato sensu* do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: “Quais são os saberes necessários para o exercício da docência no EMI?”.

Quanto aos saberes, os resultados apresentados demonstraram que os professores de conteúdo necessitam dos saberes do conhecimento pedagógico do conteúdo, do domínio do idioma e do conhecimento de sua identidade docente, pois tê-los certamente auxiliará os docentes a enfrentar e a superar os desafios existentes em EMI.

Quanto às possibilidades para a formação do docente de conteúdo na Educação Profissional no EMI, verificou-se, por meio da entrevista semiestruturada, que há a possibilidade da implantação de um ambiente em EMI na pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS, pois existe um cenário otimista e positivo tanto da parte dos professores e dos alunos, assim como por parte da instituição.

Quanto aos desafios, verificou-se que o linguístico e o pedagógico são os maiores desafios a serem enfrentados pelos docentes de conteúdo na implementação do EMI na pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS.

Ademais, ao analisar o documento de política linguística, percebeu-se que o CEETEPS incentiva e valida o ensino por meio da língua inglesa como parte integrante de formação de seus alunos em seus cursos de pós-graduação. Já que um dos objetivos desses cursos é fazer com que seus alunos saiam mais bem preparados para atuar no mundo de trabalho, seja ele nacional ou internacional.

O resultado desta pesquisa possibilitou a identificação de dois grandes desafios enfrentados pelos docentes de conteúdo na implantação do EMI, o desafio linguístico e o desafio pedagógico.

O maior desafio linguístico para os docentes entrevistados está relacionado à proficiência do idioma, tanto dos professores quanto dos alunos, assim como a capacidade de fazer as acomodações necessárias para que a comunicação se efetive em sala de aula em EMI, usando o inglês como língua franca.

Dos desafios pedagógicos, o ponto mais relevante para os docentes entrevistados foi poder contar com a colaboração de um professor de inglês, auxiliando linguisticamente e pedagogicamente o professor de conteúdo; já que ministrar uma aula em língua adicional e diferente de ministrar uma aula em língua materna.

Em ambos os desafios os professores de conteúdo entrevistados mostraram-se abertos e dispostos a enfrentá-los, assim como bem otimistas quanto aos resultados que eles e seus alunos poderão obter nesta nova experiência de ensino em EMI.

Após serem identificadas as possibilidades, os desafios e os saberes necessários para a prática docente em EMI, esta pesquisa propõe uma formação docente com foco em comunidades de prática virtuais e presenciais (apêndice I), a fim de auxiliar o professor de conteúdo a desenvolver e aperfeiçoar suas práticas em EMI. A princípio, deve-se começar com pequenos eventos, como palestras, minicursos e workshops com o propósito de contribuir com o desenvolvimento da identidade do docente, gerar novos conhecimentos e novos saberes, compartilhar experiências e aprender com as experiências dos outros professores, assim como contar com a colaboração pedagógica de um professor de inglês.

As comunidades de aprendizagem docente constituem um constante processo de reflexão das práticas pedagógicas, pois elas são formadas pelas práticas e saberes que os professores trazem, elaboram e compartilham no ambiente escolar, que contribuem com o desenvolvimento profissional e com a aprendizagem do professor, docente, e corroboram com a sua formação docente.

Por fim, os docentes da pós-graduação do CEETEPS acreditam que a possibilidade de haver uma formação docente especializada na preparação de professores para atuar em EMI



com foco em comunidade de prática é de extrema relevância. Os professores entrevistados demonstraram interesse em fazer parte dessas comunidades, a fim de aprimorar sua didática para o ensino em EMI, contando, para tanto, com o apoio de um professor de inglês.

Conversar com os docentes de conteúdo da pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS foi uma experiência incrível. Saber deles quais são seus anseios, suas expectativas, suas inseguranças e seus desafios ao ministrar aulas em EMI trouxe um material rico em informações que contribuíram imensamente com este trabalho de pesquisa. Desta forma, com base nos resultados obtidos, novos horizontes se abrem com a perspectiva da implantação do EMI na pós-graduação *lato sensu* do CEETEPS.

Vale ressaltar que este trabalho visa contribuir com futuras pesquisas relacionadas à temática de EMI que tenham como foco o desenvolvimento profissional docente em espaços colaborativos de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BAIRD, R. **Defining EMI**. Southhampton, 2017a. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em: 10 maio. 2020.
- BAIRD, R. **EMI and Globalisation. A good thing?** Southhampton, 2017b. <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- BAIRD, R. **EMI, Culture and Communication**. Southhampton, 2017c. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em 05 jan. 2021.
- BAIRD, R **How important is language accuracy in EMI teaching?** Southhampton, 2017d. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em 02 março. 2021.
- BAIRD, R **Should you speak like a native speaker of English?** Southhampton, 2017e. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em 02 março. 2021.
- BAIRD, R **Other languages in EMI settings**. Southhampton, 2017f. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em 02 março. 2021.
- BAUMVOL, L.K.; SARMENTO, S. **Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução**. Echoes Further Reflections on Language and Literature, 2016a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Laura-Knijnik-Baumvol/publication/313794754\\_Internationalization\\_at\\_Home\\_and\\_the\\_use\\_of\\_English\\_as\\_a\\_Medium\\_of\\_Instruction\\_Internacionalizacao\\_em\\_Casa\\_e\\_o\\_uso\\_de\\_Ingles\\_como\\_meio\\_de\\_Instrucao/links/58a6268da6fdcc0e0783d71d/Internationalization-at-Home-and-the-use-of-English-as-a-Medium-of-Instruction-Internacionalizacao-em-Casa-e-o-uso-de-Ingles-como-meio-de-Instrucao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Laura-Knijnik-Baumvol/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Ingles_como_meio_de_Instrucao/links/58a6268da6fdcc0e0783d71d/Internationalization-at-Home-and-the-use-of-English-as-a-Medium-of-Instruction-Internacionalizacao-em-Casa-e-o-uso-de-Ingles-como-meio-de-Instrucao.pdf).
- BAUMVOL, L. K. **O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes**. 2016b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314245587>. Acesso em 07 set. 2021.
- BEELEN, J.; JONES, E. **Defining internationalization at home**. University Word News, Issue 393, 2015. Disponível em: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0\\_5.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0_5.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRADFORD, A. **Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education** - Evidence from Japan. Journal of Studies in International Education, 1028315316647165, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRAUN, V. and CLARKE, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887

BYRAM, M; HU, A. **Routledge Encyclopedia of Language teaching and learning**. 2a. ed. London: Routledge, 2013.

CALVET, L. J. *Tradução Marcos Marcionilo. Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

COORDENAÇÃO, DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE. A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais. Brasília**, v. 31, 2017.

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo-SP, 2022. Disponível em <http://www.pos.cps.sp.gov.br/a-instituiCAo>. Acesso em: 10 jan. 22.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. In: Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education, Washington, v. 24, p. 249- 305, 1999.

COELHO, I.M.W.S. **0 centro de idiomas do ifam na prática: as Dimensões pedagógica e Administrativa no contexto do multilinguismo**. A Institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal. Vol. 2: Desafios e Boas Práticas. Campinas: Ponte, 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Lisboa: ASA, 2001.o a profissão. 2.ed. Pelotas: Educat, 2006. p.353-376.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha, 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEARDEN, J. – **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon**. 2014a Disponível em: [https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british\\_council\\_english\\_as\\_a\\_medium\\_of\\_instruction.pdf](https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf). Acesso em 19 julho. 2021

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: phase 1 Interim report**, 2014b. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english\\_as\\_a\\_medium\\_of\\_instruction.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_as_a_medium_of_instruction.pdf). Acesso em 05 jan. 21.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. **O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 14, n. 1, 2015.

FIORENTINI, D.; ROCHA, S.H.X. **Formação de professores em comunidades investigativas no interior da Amazônia.** Educação | Santa Maria | v. 43 | n. 2 | p. 267-284 | abr./jun. 2018.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V.M. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente.** Educação em Revista|Belo Horizonte|n.34|e172761|2018.

GIMENEZ, T. at al. **Guide English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions.** 2018/2019. Disponível em: <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf> Acesso em: 14/07/2021.

GIMENEZ, T. N.; MARSON, M. Z. **Teacher education in english medium instruction settings: a partial view from Brazil.** *Ilha do Desterro* v. 75, nº 1, p. 155-172, Florianópolis, jan/abr 2022.

GIMENEZ, T; Et.al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes.** Rev. bras. linguist. apl. 15 (3) • Jul-Sep 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em 20 dezembro.2021.

GIMENEZ, T. BORDINI, M. **Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

GRADDOL, D. **English Next. Reino Unido:** British Council, 2006  
HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Dp&A, 2014.

IANNI, O.; **O mundo do trabalho. São Paulo em perspectiva.** 8 (1): 2-12. 1994. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

INEP. **Censu da Educação superior.** 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206) Acesso em 14 jul. 2021.

INEP. **Censu da Educação superior.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em 23 de março 2022.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: interpretations and attitudes.** World Englishes, 2009. 28.2: 200–207

JENKINS, J. **Accommodating (to) ELF in the international university.** Journal of Pragmatics, 2011 43(4):926-936. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222523462\\_Accommodating\\_to\\_ELF\\_in\\_the\\_international\\_university](https://www.researchgate.net/publication/222523462_Accommodating_to_ELF_in_the_international_university). Acesso em: 20/10/21.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. **Review of developments in research into English as a lingua franca.** *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281-315, jul. 2011. Disponível em:<

[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444811000115](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444811000115)>. Acesso em: 12 out.2015.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. **Updated definition of internationalisation. International Higher Education**, v. 33, Boston, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em 20 out. 2021.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. UK: Oxford University Press. 1993.

KRAMSCH, C. **Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization**: Introduction. The Intersecções – Edição 19–Ano 9–Número 2–maio/2016–p.250 Modern Language Journal,98, (1), p. 296-311. 2014.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira/ Culture in Foreign Language Teaching**. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, set. /dez. 2017.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca **Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. IN: LEFFA, V. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2006. p.353-376.

MACARO, E; CURLE, S; PUN, J; AN, J; DEARDEN, J. **A systematic review of English medium instruction in higher education**. Cambridge University Press, 2017. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-education/E802DA0854E0726F3DE213548B7B7EC7>. Acesso em: 20 dez. 2021

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil-Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí. Paco Editorial: 2016.

MARCELINO, J. M.; LAUXEN, S.L. **A internacionalização de educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?** EdUPUCRS, Porto Alegre, 2021.

MARTINEZ, Ron. **English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities**. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318487508> Acesso em 20 Dez. 2020.

McGREW, A. "A global society?". In: Stuart Hall; David Held e Tony McGrew (orgs.). **Modernity and its 28 futures**. Cambridge: Polity Press/Open University Press, 1992, 61-116.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L.S. Shulman. Educação, Santa Maria, V.09, n 2, p. 33-49,2004.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. **A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

PETEROSSY, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador.** 1 ed. São Paulo. Centro Paula Souza. 2019.

PORTARIA CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018. **Institui a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”** - CEETEPSD.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 128 (208) – 65, terça-feira, 06 de novembro de 2018. Disponível em CPS. <http://www.pos.cps.sp.gov.br/a-instituiCAo>. Acesso em 16/07/21.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christine; *et al.* (Org.) Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

RAMIREZ, A. R. **História de vida na formação do professor.** São Paulo: Centro Paula Souza. 2014.

SANDERSON, Gavin. Examination of a profile of the ideal lecturer for teaching international students. Adelaide: Flinders University. 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa.** Porto alegre; Penso, 2013.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHULMAN, L. S.; WILSON. S. M.; RICHERT, A. **150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching.** In: Calderhead, J. (Ed.). Exploring teacher thinking. Grã-Bretanha: Cassell Educational limited, 1987, p.104-124.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J.H. **Como é que um professor aprende: uma perspectiva em transformação.** cadernoscenpec | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016.

SOREN, J. K. **Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context** (Doctoral dissertation, University of Copenhagen. Faculty of Humanities), 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEEKENS, H. **Internationalisation at Home: an introduction.** In: TEEKENS, H. (Org.).

Occasional Paper 20- Internationalisation at Home: ideas and ideals. European Association for International Education (EAIE), 2017.

TSUNEYOSHI, R. **Internationalization strategies in Japan**: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4, 65-86. doi:10.1177/1475240905050291, 2005.

UNITED NATIONS. Secretary-General. **Multilingualism**. 2016. Disponível em: <<http://www.un.org/sg/multilingualism/index.shtml>> Acesso em: 03 de jan. 22.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: A brief introduction. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabiana/Downloads/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf> Acesso em: 21/12/21.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE**

1. Nome\_\_\_\_\_ (opcional)
2. Sexo
  - a. Feminino ( )
  - b. Masculino ( )
  - c. Outros ( )
3. Faixa etária
  - a. De 25 a 39 anos ( )
  - b. De 40 a 50 anos ( )
  - c. Acima de 50 anos ( )
4. Em qual (is) curso(s) ministra aulas? \_\_\_\_\_
5. Já estudou inglês? Sim ( ) Não ( )
6. Possui certificado(s) internacional(is)? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual (is)?  
\_\_\_\_\_
7. Em sua opinião, qual o seu nível de inglês? Básico ( ) intermediário ( ) avançado( )  
Fluente ( )
8. Considere a possibilidade de ministrar uma de suas matérias em inglês. O que seria verdadeiro para você?
  - a. Eu não ministraria aulas em inglês ( )
  - b. Eu ministraria com algumas dificuldades ( )
  - c. Eu ministraria sem dificuldades ( )
9. Dos eventos listados a seguir, usando o inglês como meio de instrução, em qual deles você teria interesse em participar como docente?
  - a. Palestras/ workshops ( )
  - b. Disciplinas eletivas ( )
  - c. Disciplinas obrigatórias ( )



d. Não teria interesse ( )

10. Quais vantagens são atrativas para você em um curso ministrado em inglês?

a. Incremento da minha proficiência em língua inglesa ( )

b. Leitura de autores no idioma original ( )

c. Desenvolvimento de uma competência intercultural ( )

d. Preparação do aluno para atuar no mercado de trabalho globalizado ( )

e. Promoção da mobilidade de professores e alunos ( )

f. Mais status para o meu currículo ( )

g. Outros \_\_\_\_\_

11. Você acredita que um curso de inglês como meio de instrução na pós-graduação seria uma oportunidade para você? Sim ( ) Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

12. Você aceitaria participar de uma entrevista individual para podermos nos aprofundar neste tema? Sim ( ) Não ( )

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE**

1. Nome \_\_\_\_\_ (opcional)
2. Sexo
  - a. Feminino ( )
  - b. Masculino ( )
  - c. Outros \_\_\_\_\_
3. Faixa etária
  - a. De 25 a 39 anos ( )
  - b. De 40 a 50 anos ( )
  - c. Acima de 50 anos ( )
4. Qual o nome do seu curso? \_\_\_\_\_
5. Já estudou inglês? Sim ( ) Não ( )
6. Possui certificado(s) internacional (is)? Sim ( ) Não ( ). Se sim, qual (is)?  
\_\_\_\_\_
7. Qual o seu nível de inglês? Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado( ) Fluente( )
8. Considere uma de suas matérias ministradas em inglês. O que seria verdadeiro para você?
  - a. Eu não acompanharia a aula ( )
  - b. Eu acompanharia, mas não interagiria em inglês ( )
  - c. Eu acompanharia e interagiria em inglês ( )
  - d. Quais dificuldades você acredita que enfrentaria? \_\_\_\_\_
9. Dos eventos listados a seguir, usando o inglês como meio de instrução, em qual deles você teria interesse em participar como discente?
  - a. Palestras/ workshop ( )
  - b. Disciplinas eletivas ( )
  - c. Disciplinas obrigatórias ( )
  - d. Não teria interesse ( )

10. Quais vantagens são atrativas para você em um curso ministrado em inglês?

- a. Melhora do nível do meu inglês ( )
- b. Leitura de autores no idioma original ( )
- c. Desenvolvimento de uma competência intercultural ( )
- d. Preparação dos discentes para atuar no mercado de trabalho globalizado ( )
- e. Promoção de intercâmbio de professores e alunos ( )
- f. Mais status para o meu currículo ( )
- g. Outros ( ) \_\_\_\_\_

11. Você acredita que um curso de inglês como meio de instrução na pós-graduação seria uma oportunidade para você? Sim ( ) Não ( ). Por quê? \_\_\_\_\_

### **APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES**

1. Qual o seu nome? Idade\_\_\_\_\_.
2. Em qual curso você leciona? Qual matéria? Há quanto tempo?
3. Você considera a língua inglesa importante para a sua disciplina, Por quê?
4. Você acredita que oferecer disciplinas em língua inglesa nos cursos de pós-graduação pode contribuir para a internacionalização da universidade brasileira?
5. Você conseguiria ministrar um curso ou uma palestra da sua área profissional em inglês? Quais dificuldades e desafios você encontraria?
6. Você acredita que o suporte de um professor de inglês seja importante, tanto para o docente como para os alunos? Em que sentido?
7. Na sua opinião, o que diferencia a atuação do professor no ambiente EMI do ambiente tradicional de curso? Em termos de (língua, didática, elaboração de material didático, avaliação, suporte ao aluno, entre outros).
8. Você acredita que uma formação mais específica para o docente de conteúdo em EMI seja válida, o que você desejaria que fosse abordado nessa formação?

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR HARRY

### Dados da identificação

**Nome:** Harry

**Idade:** 63

**Curso que ministra:** MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais

**Matéria que ministra:** Oficina de criatividade

**Tempo de docência:** 40 anos/ 20 anos no CEETEPS

### ENTREVISTA

**Interlocutor:** Qual a importância do inglês na sua disciplina?

*Harry:* Muita referência que eu trago para a sala de aula é dos grandes estudiosos, né? na minha área de atuação, que é criatividade, inovação, design, thinking as referências são externas, Exteriores e a maior parte delas escrita é em artigos ou em livros em língua inglesa. Então assim é para que você se mantenha atualizado até que a tradução fique pronta. É importante que o aluno tenha um mínimo de conhecimento ou de influência de leitura. Leitura, interpretação, no mínimo, isso.

**Interlocutor:** Você acredita que o inglês para o aluno da pós-graduação da *lato sensu* contribui para a internacionalização da universidade brasileira?

*Harry:* Esse ponto é difícil, eu vou ter que contextualizar, (...) eu entendo que hoje as empresas, elas estão se internacionalizando. (...) hoje é muito comum você ir fazer compra de outro item que não seja livro e você vai acessar um site ou site do inglês. Você vai fazer uma entrevista, hoje numa empresa, eventualmente, a empresa, ela tem um escritório fora do país. Sim, pode ser que você seja inteiramente entrevistado em inglês também. Então, né, eu penso aqui, você nunca vai ser fluente, no segundo idioma da mesma forma que você é no seu idioma materno, é um fato, mas a compreensão e a capacidade de interação. Até porque você vai tratar mesmo com agentes internacionais, hoje não há como fugir, não é? Em minha opinião, isso aí passa a ser quase que é requisito, não é? É quase que daqui a pouco isso vai ser, sei lá, só entregar um currículo. Só vamos escrever assim, você tem fluência em inglês, é a mesma coisa que falar eu tenho fluência no Office, pelo amor de Deus, se você não tiver nem aparência, né? Não precisa pôr isso no currículo.

**Interlocutor: O senhor conseguiria ministrar uma aula em inglês?**

**Harry:** *Na minha área de trabalho, sim, eu sei, na área técnica. Mas se fosse fazer um discurso de improviso daí eu ia gaguejar muito. Agora, na minha área técnica, sim, porque eu estou muito tempo, não é, lidando com a disciplina. Não seria muito difícil, rapidamente, fazer essa transcrição mental para poder passar.*

**Interlocutor: Qual o maior desafio o senhor enfrentaria ao ministrar uma aula em inglês específico?**

**Harry:** *É que eu gosto de desafio, não é? Eu não faria num inglês perfeito, mas eu faria a nível compreensível. Vai ser compreensível, consigo argumentar é, é, teria que ser assim? Obviamente, eu pediria na argumentação com as pessoas que falassem devagar, não por nada, mas eu tenho deficiência auditiva. Mas é um desafio, é que eu gostaria de enfrentar, correndo um sério risco de levar tinta. De levar uma nota 4, mas tudo bem, eu só vou saber no dia que eu enfrentar. Se eu tiver medo de enfrentar, eu nunca enfrentarei, né? Então, tentar saber qual é o tamanho do que eu tenho que consertar lá adiante.*

**Interlocutor: Dentro desse contexto, o senhor acredita que o suporte de um professor de inglês seria importante para auxiliar o docente de conteúdo e os alunos?**

**Harry:** *Se eu tenho um suporte de um professor na sala, um suporte fora da sala, mas olha. Vou fazer aula para você e você me corrige para eu entrar na sala. Seriam duas alternativas assim incríveis. Por ter vivenciado num idioma, porque libras também é, não é não idioma, né? E aí eu entendi a importância, eu não teria tido essa percepção sem essa experiência, né? Ou junto ou antes? Me dá um suporte igual. Seria, então, fundamental, seria perfeito.*

**Interlocutor: Quais diferenças o senhor vê entre uma aula específica ministrada em inglês e uma aula específica ministrada em português?**

**Harry:** *Claro, que a aula nunca é igual, repetindo os termos, os temas novos dos livros né então a referência muito rapidamente, ela vem na minha cabeça; se tiver que citar o livro em inglês eu teria que recorrer a anotações, ela não seria tão fluida como ela é hoje em português, natural, eu precisaria de recorrer um pouco mais às anotações, às referências. Do ponto de vista técnico, o nome de ferramenta, aplicação da aula ministradas, dinâmicas, aí não haveria dificuldades não, eu penso que não, falar aqui para você de trás da tela, mas eu aí precisaria passar pela experiência mesmo, não é, para poder dizer, mas a minha maior dificuldade seria em relação a referências porque eu cito muita referência né e algumas referências elas são locais, ele precisaria de construir um repertório de referências dependendo do público, se for uma aula em inglês para público daqui OK, se for uma aula em inglês para público externo, eu dependeria de construir o meu repertório para referência.*

**Interlocutor:** **Com relação a dinâmica da aula, estrutura da aula, tipo material, didática, organização da aula e metodologia, você acha que mudaria alguma coisa ou não ficaria igual, porém em outro idioma?**

**Harry:** *Se for para um público brasileiro, igual, apenas traduzido, não é. Se for para um público de fora como, na experiência que eu citei, eu tive que adaptar algumas das dinâmicas, levando em conta algumas características do público na ocasião então se for um público estrangeiro provavelmente algumas das dinâmicas precisariam de algum ajuste, mas é detalhe.*

**Interlocutor:** **você acredita que uma formação mais específica para um professor de conteúdo no EMI seria válida?**

**Harry:** *nossa, me fala quando, eu sou o primeiro inscrito. Vou amanhecer na fila. Muito válido, eu falo por mim, isso é uma aspiração que eu tenho há bastante tempo, eu gostaria muito de ter essa fluência mesmo com pouco uso mas o que eu gostaria de ter essa fluência porque eu penso que a minha formação ela é autodidata, eu quando a internet chegou ao Brasil eu comecei a trabalhar na primeira agência de internet aqui é e os textos eram todos em inglês né eu não tinha formação, não tinha curso nada eu tinha um dicionário do lado e entendendo com dicionário aí ouvindo muitos filme com o fone para habituar o ouvido a isso, então assim foi informação autodidata mesmo deve ter muita falha é preciso corrigir muita coisa no meio do caminho*

**Interlocutor:** Os alunos do senhor sabem inglês?

**Harry:** *Quando eu passo um texto em inglês na pós, os alunos tremem, daí eu passo um site de tradução, falo, tentem ler em inglês, ou façam com o dicionário do lado para você ter uma comparação, porque nem sempre a tradução é 100% correspondente, eu incentivo, mas eles ainda têm medo do inglês.*



## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOHNNIE

### Dados da identificação

**Nome:** Johnnie

**Idade:** 55

**Curso que ministra:** MBA Tecnologia e Inovação

**Disciplinas que ministra:** Transformação digital, Inovação, o Marketing digital e Tecnologias em geral.

**Tempo de docência:** 32 anos/ 10 anos no CEETEPS

### ENTREVISTA

**Interlocutor:** Qual a importância do inglês nas disciplinas que o senhor leciona?

**Johnnie:** *Total. Eu sempre falo para os meus alunos, você tem que falar um segundo idioma porque o primeiro você já fala, então o segundo idioma é alemão, italiano, espanhol porque o primeiro idioma que é português e inglês, você já fala, então o português e o inglês virou língua mátria, não é mais escolha, então você tem que falar português e inglês e falar o português também é uma excelência hoje em dia, muita gente fala errado, então o português tem que ser muito bem respeitado e o inglês faz parte do cardápio, quer falar uma segunda língua, aprender espanhol, alemão, italiano, o que você quiser, aramaico, mas assim, a primeira língua é português-inglês. Há muito artigos em inglês, muitas reflexões, workshop, congressos...*

**Interlocutor:** Os alunos do senhor da pós falam inglês?

**Johnnie:** *Não falam, eu diria para você que uns 10%, eles têm experiência Internacional muita gente já viajou muita gente conhece outros países para eles não é uma novidade isso, só que uma boa parte não fala inglês e o que fala, fala intermediário, eles têm uma dificuldade.*

**Interlocutor:** O senhor acha que o inglês na pós-graduação pode contribuir para a internacionalização da universidade brasileira?

**Johnnie:** *Eu acho que sim Fabiana, que facilitaria a pesquisa de desenvolvimento, você*

*poderia ter projetos em comum, projetos integrados de pesquisa, pela simples linha que você vai passar uma mensagem no WhatsApp ou vai entrar em contato com alguém, vai fazer uma conferência, com gente do mundo todo, trocando Informações, produzindo conhecimento e definitivamente o idioma não será um impeditivo para isso.*

*E aí você acaba tendo uma visão nem sempre completa das coisas, não é. Você vai achar um artigo bom, um artigo científico muitas vezes bom para aquilo que você procura naquele momento só que está em inglês aí você vai pular porque está em inglês, então você vai ter que achar um artigo bom em português e ele existem, mas eles não existem na mesma infinidade que nós temos do artigo em inglês. E o artigo em inglês não é escrito só por norte-americanos ou ingleses, em geral, é pelo mundo todo, então você vai achar coisa muito boa em inglês.*

**Interlocutor:** O senhor conseguiria ministrar uma aula, uma palestra, um workshop inglês?

**Johnnie:** *Palestras sim, workshop sim, agora dependendo da aula, vai depender muito do nível da interação que tem. Eu já dei aula em inglês no modelo presencial, antes da pandemia, tinha gente que compreendia e tinha gente que não compreendia bem. O sotaque é muito forte e pesa bastante, então é algo que dá para fazer, mas têm que ser vencidas algumas Barreiras de pronúncia, sotaque, apesar de que hoje em dia, ninguém liga para o sotaque mais; as pessoas falam do jeito que fala mesmo. Você não tem que ter aquele sotaque norte-americano.*

**Interlocutor:** Mas o sotaque seria um problema para a comunicação?

**Johnnie:** *Relativamente, não, não bloquearia comunicação.*

**Interlocutor:** Já que o senhor teve essa experiência de ter ministrado uma aula de inglês, qual foi o maior desafio que o senhor enfrentou?

**Johnnie:** *A Barreira natural que a língua coloca. A estrutura é diferente. Os tempos verbais, a dialética é diferente, um pouco da narrativa também. Então eu acho que a barreira natural da língua é complicada. Você chega numa sala de aula, as pessoas nem sempre estão usando o inglês cotidianamente, às vezes 40, 50 pessoas numa sala, tem gente que não fala, não vai falar, vai ficar quieto porque tem vergonha de falar, vergonha de se expor, errar. Eu falo*

*peçoal, olha, não liga para isso, você sabe, você tem que se comunicar, pois a importância do idioma é a comunicação. Depois você vai refinando, né? Acho que é uma forma de refinar, mas eu acho que o impeditivo mesmo é uma Barreira cultural, as pessoas colocam o muro e não é necessário. Eu acho que está aí a barreira. As pessoas querem chegar numa sala de aula de inglês falando inglês, totalmente fluente. Isso não vai acontecer.*

**Interlocutor: O que o senhor quer dizer com barreira cultural?**

**Johnnie:** *Quer dizer, por exemplo, medo de se expor em inglês. Só pelo fato de ser inglês. A pessoa tem capacidade para responder em inglês, mas ela inibe, ela não responde, ela fica quieta. Então eu acho que a barreira cultural está nisso, se fosse em português, responderia. Aí a gente vai lá e fala em português. Quando ela não quer falar inglês, ela quer é se sentir segura primeiro no português, para depois ir para o inglês, não é? Então acho que isso é uma barreira cultural.*

**Interlocutor: O senhor fala inglês fluente?**

**Johnnie:** *Sim, pelo menos eu me comunico bem. É, toda vez que tem reuniões aqui em inglês em inglês, assim eu digo que falar inglês é como ir para o alto mar... assim, tem dia que eu estou bem para falar inglês e flui para caramba, tem dia que estou travado, cansado. Eu falei, não, hoje não é um bom dia, estou cansado para caramba. Normalmente eu leio em inglês, é bom, eu tenho livros em inglês e revistas em inglês, ouço podcasts em inglês, então tem que alimentar. Se não perde a fluidez. Não é isso?*

**Interlocutor: O senhor acha que se professor de idiomas fosse mais técnico, mais especializado em uma determinada área, ele poderia auxiliar melhor o professor da área técnica que está dando aula?**

**Johnnie:** *Sim, eu vejo dessa forma. Até mesmo o professor poderia ser convidado a fazer uma aula dupla. Chamar o professor de inglês para estar junto com ele, ajudando numa aula. Por exemplo, eu vou dar uma aula de mecatrônica aqui, então eu trouxe a professora Fabiana aqui para dar uma visão para vocês da mecatrônica, só que não fala que você é professora de inglês tá, aí vai pensar bom professora Fabiana e você chega falando “hi how are you?” é que eu dou aula de inglês aqui. Ajudaria muito! É uma forma de começar a associar, né? Eu acho que*

*isso ajudaria, mudaria o estilo dos professores, principalmente, os professores saíram um pouco daquele jeito, ortodoxo de dar aula. O professor na frente, os alunos sentados ouvindo, sabe isso não é mais a cara dos jovens. Eu acho que isso poderia mudar. Eu acho que aula em conjunto assim ajudaria, ajudaria muito.*

**Interlocutor:** Na opinião do senhor, o que diferenciaria um professor ministrando uma aula específica em inglês e ministrando uma aula tradicional em português?

**Johnnie:** *Com o público interno, não mudaria nada. Agora, se eu tenho aquela provocação que eu te falei de ter integração com outros povos, outras culturas, isso faz uma diferença enorme, aí o inglês faz diferença. Dá inglês por inglês, a pessoa vai falar o seguinte, está, mas como eu faço uso imediato disso? As pessoas hoje querem consumir coisas no imediatismo. E isso não é de hoje! As pessoas querem comunicar rápido, querem se integrar rapidamente. Isso é um fato! Então, por isso que eu falei muito dessa rapidez significativa. As pessoas querem já sair consumindo e executando.*

**Interlocutor:** Então se o senhor estivesse dando aula em inglês para um público brasileiro, não mudaria nada da aula em português? Material didático, a própria didática da sala seria basicamente a mesma?

**Johnnie:** *Basicamente, A didática talvez mudasse um pouco mais e o efeito prático seria o mesmo. O efeito prático, não mudou nada. Agora se eu conseguisse fazer um intercâmbio digital ali, aí fica legal! Agora é para dar uma aula tradicional, eu não vejo a razão de estar colocando o inglês ali, não vai ajudar muito.*

**Interlocutor:** Então, se fosse um público mais intercultural, o senhor ficaria mais preocupado com essa questão da interculturalidade, como o inglês é falado em outros países?

**Johnnie:** *Ai a importância de ter um inglês para poder conectar todo mundo, aí eu vejo, razão para o inglês porque ele vai conectar todo mundo. Agora, caso contrário, eu vou dar uma aula na faculdade x seja ela qual for no curso sobre marketing digital. Tá bom? Só tem brasileiro aí dentro, com informação totalmente Brasileira e tudo, não é? Eu não vejo razão para dar aula em inglês.*

**Interlocutor:** Mas nesse caso ele não seria mais tem preparado para o mercado de trabalho globalizado?

**Johnnie:** *Eu vejo que não, Fabiana. Entendo que a troca de experiências globais é que traz é essa versatilidade, essa troca. Eu já trabalhei em empresa global, quando eu comecei a fazer trocas com gente do mundo inteiro, literalmente falando, aí a coisa começou a funcionar. Então eu vejo que se você faz um curso onde a pessoa usa, instrumentaliza e troca com pessoas de outra nacionalidade, eu vejo que vale a pena. Um curso poderia instrumentalizar, se associasse o seu conhecimento de mecatrônica, por exemplo, física aplicada e tudo mais ao inglês e desce uma atividade que essa pessoa tivesse que expandir, por exemplo, agora é o seguinte, vocês vão montar agora uma apresentação, workshop intercultural. Você vai entrar em contato com as pessoas, você vai mostrar o que você está fazendo e vai fazer uma apresentação com eles aqui. Aí, nossa, aí a mágica acontece. Aí faria efeito se fosse para uma situação prática. Eu acho que sim.*

**Interlocutor:** Então um curso que preparasse o professor de conteúdo para dar essas aulas de inglês, para o senhor seria interessante?

**Johnnie:** *Eu acho, que são situações diferentes. Aquela situação que eu te coloquei agora há pouco, você dando uma aula conjunta com outro professor e eu acho que isso seria fabuloso, já começa uma coisa diferente, uma coisa legal aqui, entendeu? Acho que é uma forma, né? Isso já adicionaria valor.*

*Agora, pegar um professor de inglês, sentar-se lá na aula e falar que você vai ter uma aula de matemática aplicada à tecnologia em inglês, a pessoa fala, tá, mas eu poderia aprender esse mesmo conteúdo em português, Não poderia? E que efeito que está trazendo aprender inglês e de repente, eu começo a questionar, e você? Vai ter até um paradoxo aqui. (...) tem de ter esse cuidado, ter a visão português, a visão inglês e prática do inglês. E a prática, eu não vejo que tem que ser aqui dentro. A prática do inglês tem que ser fora. Se não tem convênio, então talvez no meio do caminho, essa pessoa, pegar textos, vídeos e tudo mais e conseguir conduzir uma apresentação em inglês, já se instrumentalizar, mas sempre com aquela visão de futuro, com aquele futuro de imaginar que, um belo dia, ela vai ter contato com outra faculdade, ela vai ter que se virar, essa hora vai chegar e ela vai ter que falar inglês. Não adianta. essa hora vai chegar.*

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR CARTER

### Dados da identificação

**Nome:** Carter

**Idade:** Acima de 50 anos

**Curso que ministra:** MBA Tecnologia e Inovação

**Disciplinas que ministra:** empreendedorismo e inovação e sistemas integrados de informação.

**Tempo de docência:** 2 anos no CEETEPS

### ENTREVISTA

**Interlocutor:** Qual a importância do inglês na sua disciplina?

**Carter:** *Ela é grande, porque a minha disciplina envolve elementos técnicos. Por exemplo, uma das disciplinas que o ministro é sistemas integrados de informação. Os sistemas integrados de informação têm basicamente essa linguagem técnica. Ela é 90% em inglês, termos em inglês, expressões em inglês, como também em todas, não só nessa, mas também nas outras disciplinas, né? Como inovação, eu trabalho, estudos de caso que, em geral, são experiências na língua inglesa que aconteceram nos Estados Unidos, alguns casos na Inglaterra, mas principalmente nos Estados Unidos. Então toda a matriz de construção de conhecimento dessas minhas disciplinas, na pós-graduação, a base é norte-americana, portanto, tem todo um jargão, né? Da linguagem técnica. Eu tô falando 90%, mas às vezes é 100% em inglês, até porque nas emendas. a minha disciplina, em geral, tem a construção ou desenvolvimento de projetos em metodologia, chamadas metodologias ágeis. Assim como modelos de negócios como Canvas. Inglês, 100% inglês. Às vezes eu nem consigo encontrar material básico, como por exemplo, um modelo de um plano de negócios em português, então eu ali, junto com os alunos. Sem claro, ter como foco, saber se eles têm domínio ou não da língua inglesa. Eu passo o trabalho ali. Eu passo um modelo, né? Em inglês e vou fazendo uma tradução dos termos até para que tenha um efeito didático e para que os alunos de fato entendam, porque eu fico muito preocupado de a gente jogar uma expressão em inglês, que pra gente que dá aula, trabalha já há algum tempo com aquela expressão, ela é quase que automática, mas para os alunos não vai ter um impacto no ensino, que é o meu foco principal, então a minha experiência vem principalmente em torno da linguagem técnica. E de estudos de caso né? Que, inclusive eu poderia explorar muito mais estudos de caso que eu tenho em*

*inglês, mas eu, fico um pouco preocupado de jogar um estudo de caso em inglês e encontrar ali um aluno ou uma aluna que estejam ali travados na língua, não é que isso seja até um motivo para até mexer um pouco com a autoestima, né? Baixar a autoestima desse aluno, porque geralmente, nas metodologias a gente tem debate, a gente tem perguntas aí você vai mexer com autoestima? Então eu prefiro, nesses casos, lançar um estudo de caso que esteja traduzido, mas que talvez não tivesse o mesmo impacto se fosse um texto em inglês.*

**Interlocutor:** Eles conseguem ler os textos em inglês? Ou eles fazem com a ajuda do senhor?

**Carter:** *Olha, eles fazem com a minha ajuda. Geralmente quando isso acontece é um estudo de caso pequeno, é um trecho de um livro, eu pego um parágrafo e aí na montagem da aula em inglês e vou lendo, né? Eu não sou tradutor, mas eu vou mostrando para eles o significado daquela ideia, não é? É isso que eu faço bastante nas aulas da pós. Faço isso bastante porque o aluno da pós-graduação, ele, em geral tem um bom domínio do inglês, sim, ele tem um bom domínio. Na pós, eu tenho mais segurança, porque eu sempre faço a primeira aula, tem aquele ritual da gente conhecer a turma. Eu faço um exercício. Chamado self memories, uma metodologia usada na universidade de Harvard. Aí eu explico para eles o que é isso. O self memories é o conceito que está por trás dessa expressão. É uma proposta de trabalho, que o aluno perceber no final que ele não começa absolutamente nenhum projeto em branco, quer dizer, ele tem as memórias. Na vida profissional de vocês é mostrar que vocês não vão começar do Nada, que vocês têm uma história e que você não vai apagar essa história que está escrita inconscientemente, não é? Então eu acho que é um exemplo assim, bem claro, de como a língua inglesa é importante para as minhas disciplinas.*

**Interlocutor:** O senhor acredita que o inglês para o seu aluno da pós-graduação pode contribuir para a internacionalização da universidade brasileira?

**Carter:** *Na minha avaliação, pela minha experiência, não conseguiremos fazer uma internacionalização, seja qual o modelo. Se nós não tivermos alunos que chegam na pós-graduação dominando o inglês, porque o inglês é a língua do mundo globalizado, não é? Quando você vai conversar, seja com um polonês, com asiático, ele vai se sentir mais seguro conversando com você em inglês e você também. O domínio do inglês, você vai ter um conjunto*

*de janelas de oportunidades muito, muito maior para essa interação, não é? Então, eu considero o domínio da língua inglesa, especialmente conversar e ler, como decisivo para qualquer modelo de internacionalização, não é? E eu sempre procuro estimular. Isso também vem da minha experiência. Não sei se você pensa dessa forma, não é? Mas, no final das contas, a gente nunca tem o domínio completo da língua. Eu falo para os alunos, olha, a melhor forma é você sair falando porque é um processo de comunicação. Você tem o emissor da mensagem, a mensagem e o receptor é ali que a comunicação acontece, não é na mente. Então eu procuro estimular muitos alunos. Eu falo isso para os alunos, a melhor forma de falar inglês é falando, é sair falando, assistindo séries de TV, ouvindo rádio em inglês, eu dou umas dicas, dicas que para mim ajudaram bastante. Dicas práticas, né? levamos em consideração um aluno de pós-graduação e o perfil dos cursos onde eu atuo funciona, quase como uma pré-condição, não só para uma recolocação profissional, mas também para o desenvolvimento profissional, mesmo que este aluno esteja atuando numa empresa nacional, porque fatalmente esta empresa, ela vai oferecer ali oportunidades, vão surgir oportunidades em que o inglês vai servir como um diferencial pra que esse colaborador chame a atenção dos coordenadores e dos diretores.*

**Interlocutor: O senhor conseguiria ministrar uma aula em inglês?**

**Carter:** *Eu tive esse desafio e foi muito difícil para mim, porque eu lidava com um perfil de aluno, que eram alunos e alunas que viajavam todo o ano para os Estados Unidos. Que fizeram inglês desde que nasceram, um perfil de um aluno que te avaliava, avaliava o teu inglês, e não o teu conhecimento da disciplina que você ia ministrar. Foi muito difícil! Eu estava iniciando ali as minhas aulas. Eu falo para você que a aula acontece, mas eu perco muito da minha espontaneidade e a minha espontaneidade é muito importante na minha performance como professor. Então, eu falo pra você que eu até ministro, mas eu não fico com a mesma naturalidade. Então o que eu fiz, eu preparei as aulas no PowerPoint em inglês e ficava muito dependente ali do que estava escrito no PowerPoint, diferente de mim como professor, em que pode ter até um PowerPoint, mas é uma referência. Então eu diria para você que a minha experiência não foi boa por conta de eu sentir que eu perdia a minha espontaneidade e isso gera muita insegurança. Lidar com o perfil de aluno e aluna muito críticos, que estariam depois comentando sobre a sua pronúncia entre eles, fazendo comentários... eu sentia a seguinte, situação não é: “é nesse ponto que eu posso pegar ele, já que ele tem um conhecimento da disciplina, mas o meu inglês é melhor do que eu dele”. Então, não foi muito legal, mas eu acho que muito, até em função do perfil do aluno e da aluna. Alguns professores que até estudaram*



*nos Estados Unidos, um deles me disse puxa, eu até dou aula, mas não me sinto à vontade. Eu preferia estar falando na minha língua nativa.*

**Interlocutor:** Na nossa língua materna temos mais confiança.

**Carter:** *Sim, a língua é um fenômeno cultural, né? E a gente navega melhor na nossa cultura, não tenha dúvida.*

**Interlocutor:** Eu acho interessantíssima a resposta do senhor, porque no EMI o inglês não é o fim, mas sim o meio. Essa situação de o aluno saber mais que o professor, pode acontecer. Do professor talvez não ter uma pronúncia tão boa, não se sentir tão confortável por conta da pronúncia, São situações que podem acontecer, né? E aí é que entra o meu estudo, de como ajudar esse professor.

**Carter:** *Acontece e cria grandes dificuldades. A gente vai encontrando soluções, né? Por exemplo? Eu só usava textos em inglês e aí isso facilitava, porque eu ia nos textos, pegava as ideias principais e basicamente ministrava minha aula em torno dessas ideias principais, selecionava atividades em que os alunos falavam também. Acontece, mas com um eu te diria com uma um grau de dificuldade, no meu caso foi alto.*

**Interlocutor:** Dar uma aula em português é bem diferente de uma aula ministrada em inglês. Dentro desse contexto, se o senhor tivesse o apoio de um professor de línguas, ajudaria?

**Carter:** *Sim, eu fui buscar apoio de uma professora que me ajudou muito, me ajudou, inclusive do ponto de vista emocional, de dar orientações e dicas. Serve de uma espécie de uma âncora, um Porto Seguro, a expressão é essa. Um porto seguro com o qual você divide as situações, as experiências a partir dessas situações e dessas experiências. A minha maior dificuldade é o entendimento, é entender o que o outro está falando, especialmente em situações do cotidiano. Agora, a leitura me ajuda muito, me ajuda muito em termos de segurança e de participar dos significados, das mensagens, daquela cultura, não é? Então, o apoio de uma profissional, de um profissional, eu entendo ser extremamente necessário, mesmo que o docente tenha o domínio do inglês, tá? Embora, eu vejo em questionários do LinkedIn, ter domínio total da língua. Puxa, eu não tenho nenhum domínio total da minha língua, quanto mais de uma outra;*

*às vezes quando eu converso com alguém, e essa pessoa diz: “eu falo perfeitamente o inglês”, quer dizer, nem os ingleses falam perfeitamente o inglês, nem nos USA... eu acho uma condição sine qua non para a gente ter bons resultados o apoio de uma profissional, de um profissional de inglês.*

**Carter:** *É importante destacar que há um número crescente de cursos e matrizes que oferecem disciplinas ministradas exclusivamente em inglês. Essa é uma tendência. Não é que está se acentuando. Aliás, desde a graduação, não só na pós.*

**Interlocutor:** **O senhor acredita que uma formação mais específica para um professor de conteúdo seria válida? Por exemplo, na situação que o senhor me contou, se tivesse um curso que preparasse esse professor para trabalhar no EMI, o senhor acha que ajudaria?**

**Carter:** *Daria um salto imenso, até no trabalho deste profissional da língua inglesa, que também teria se preparado, usado uma metodologia levando em consideração essa especificidade de ter como objetivo central, apresentar um conteúdo. Mas esse conteúdo vai ser apresentado na língua inglesa. Se eu tivesse ali, naquele contexto, que eu vivi, essa alternativa, teria recorrido a ela, mas naquele momento, eu não encontrei essa alternativa. Então, eu penso que além do ponto de vista de ser uma janela de oportunidade que se abre para a difusão da língua inglesa dentro ambiente, dentro desse território, ajudaria enorme ao docente, a professora que está vivendo aquelas circunstâncias, porque a gente sabe que o ensino da língua deve levar em consideração, entre outros aspectos, qual é o objetivo? Você está aprendendo aquela língua mais especificamente em que área não é, quando você sai de um ensino genérico para um ensino mais especializado, nesse contexto ou mesmo se hoje eu tivesse essa alternativa, eu entendo que seria a minha primeira opção, né? Fazer ali um curso de comunicação em inglês especializado, né? Se valendo de um conteúdo que eu domino e ministrar este conteúdo em língua inglesa, isso me traria não só este resultado, que eu imagino que seria, é bem positivo, algo que é importante quando você fala uma outra língua, especialmente em público, que é a questão da segurança, eu me sentiria muito mais seguro na medida em que eu estivesse estudando, fazendo um curso, vamos chamar assim, né? Recurso em que a metodologia estivesse voltada exatamente para este objetivo final. Inclusive, eu periodicamente procuro esses cursos em plataformas internacionais. Se eu tivesse essa alternativa aqui no Brasil, eu não pensaria duas vezes em fazer, não necessariamente de uma forma pragmática, mas para completar uma formação. Hoje eu acho que eu tenho uma boa*

*leitura, uma boa compreensão da língua inglesa, principalmente do inglês acadêmico, não é? Poxa, mas seria muito interessante que eu pudesse também expressar isso na fala, não apenas na leitura.*

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JAMES

### Dados da identificação

**Nome:** James

**Idade:** 37

**Curso que ministra:** MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais

**Disciplinas que ministra:** metodologia da pesquisa científica

**Tempo de docência:** 2 anos no CEETEPS

### ENTREVISTA

**Interlocutor:** Qual a importância do inglês na sua disciplina?

**James:** *Então na minha disciplina basicamente, considerando que o aluno precisa escrever a monografia e eu peço para que eles consultem artigo científico e acessarem o próprio Google scholar para buscarem por artigos, sempre com a premissa que os melhores artigos são publicados em journals internacionais então é que eles acabam sempre optando por pegar um artigo e raramente eles teriam acesso a esse artigo em português né então eu falo que a importância de se conhecer um segundo idioma é altíssima tanto porque se o aluno também tem interesse e quer que o trabalho dele tem uma abrangência considerável ele não vai conseguir essa abrangência publicando jornais nacionais, infelizmente, ele precisa disponibilizar para a comunidade acadêmica mas em nível Internacional ou seja uma publicação Internacional*

**Interlocutor?** **Você acredita que o inglês para os alunos da pós-graduação pode contribuir para a internacionalização da universidade?**

**James:** *Pode não, isso é, eu falo isso porque a universidade anterior que eu trabalhei, ela estava em projetos de internacionalização haja vista isso que eu falei para você que nos módulos do mestrado, você acaba estudando um módulo lá fora então você cria networking você consegue desenvolver trabalhos junto com outros pesquisadores. Então assim, a relevância altíssima tem tudo a ver para que você possa fazer e principalmente se a gente falar numa universidade que ela não é privada isso deveria ser, a meu ver deveria ser pré-requisito.*

**Interlocutor:** Você conseguiria ministrar um curso ou uma palestra na sua área profissional em inglês?

**James:** *Eu Acredito que sim, até mesmo porque eu fiz o módulo Internacional, teve até um professor do Alasca então assim eram diversos accents e sempre tinha o pessoal falando, então eu não tive dificuldade para entender. Eu Acredito que sim eu talvez você escorregue um outro termo ou seja muito específico, mas obviamente quando você vai dar aula requer preparação sim, não acredito que ela conseguiria assim é teria problema.*

**Interlocutor:** Qual seria assim o maior desafio?

**James:** *O maior desafio talvez seria quebrar a barreira dos alunos com o professor, porque se você tem sotaque ainda bem isso prova que eu estou falando um segundo idioma, meu amigo, ai entendeu isso prova que eu estou falando no segundo idioma então, assim, o brasileiro tem um problema, tem um vício muito feio que é justamente julgar. Nossa, ele fala inglês estranho, o inglês dele é feio, não importa que é feio, ele está falando, ele se faz entender então para mim o maior problema seria quebrar a barreira do professor com os alunos. Ainda mais se o professor porventura tiver uma pronúncia muito boa muito boa e quando eu falo muito boa entende-se é sem um sotaque muito, carregado, palavras claras entendeu; ele vai pronunciar corretamente, o aluno vai, talvez, se sentir um pouco constrangido primeiro pelo professor e segundo pelos próprios alunos, então eu entendo que talvez a maior dificuldade não seja você falar por falta de conhecimento e sim falar com medo de uma represaria dos outros alunos, porque talvez a sua pronúncia não é tão boa, porque talvez você não fala tão rapidamente, porque talvez você não utiliza tanto phrasal verbs, ou porque você não faz o uso de idioms para poder falar algo desse tipo então para mim esse talvez seria o maior dos problemas.*

**Interlocutor:** Você acredita que o suporte de um professor de inglês seja importante no auxílio dessas aulas da sua matéria, tanto para o professor quanto para o aluno?

**James:** *Essencial, porque o fato de uma pessoa falar um segundo idioma não quer dizer que ela tenha didática. Então, particularmente, eu entendo que existe uma diferença entre lecionar em português e eu lecionar em inglês uma disciplina, não estou falando ensinar um segundo idioma, mas sim ensinar uma disciplina. Entendo que tenha muita diferença, por exemplo é a forma que eu vou utilizar de exemplos, qual a melhor estrutura para eu conseguir chamar a*

*atenção do aluno, porque assim se eu não conhecer o meu público... um dos fatores é conhecer o meu público, segundo é dominar tecnicamente o conteúdo, terceiro adequar público e idioma com o meu conhecimento técnico, fazer ali a tríade e ver o meio que dá ali que eu vou ter que utilizar porque senão eu vou fazer uma aula maçante, chata, os alunos não vão entender, entendeu isso não prova que eu vou ter didática então assim eu entendo que quando eu tenho um profissional que realmente ele tem como expertise no idioma, ele pode justamente trazer o professor para a realidade para que a aula dele atinja o aluno, não simplesmente ele vai passar pelo conteúdo, ele vai de certa forma atingir o aluno, que o objetivo. Então, eu entendo que é essencial, você ter ali um professor que vá conseguir direcionar eu acho que esse é o termo direcionar os profissionais.*

**Interlocutor:** *você acredita que uma formação mais específica para o docente de conteúdo seja válida? Um curso para preparar professores para ministrar aulas em EMI?*

**James:** *Eu não sei se não posso chamar isso de metodologia, né? Porque é uma ciência se a gente parar para ver, porque, assim, se eu posso levar isso partindo do pressuposto que é uma metodologia, eu instrumentalizo o profissional, e a meu ver tudo o que leva, tudo que eu posso instrumentalizar alguém que eu consigo ensinar e fazer com que essa pessoa esteja apta a replicar aquele conhecimento, isso é bom!*

**James:** *então partindo do pressuposto de que vá para instrumentalizar, eu acho isso super válido porque você consegue fazer com que o profissional primeiramente saia da zona de conforto porque isso é um problema que a gente tem hoje, às vezes o cara é muito bom que ele não quer aprender mais nada, ele acha que aquela forma que ele sabe a forma que as pessoas têm que aprender então você se adequa a minha forma de te ensinar, tudo bem Fabiana? e a gente sabe que não é assim que funciona não é, principalmente se a gente considerar os tipos de aprendizagem do aluno então o aluno que cinestésico aluno que é auditivo, o aluno que é visual, entendeu é obviamente partindo do princípio que todo aluno tem um pouquinho de cada um então você precisa fazer um mix na sua aula então assim é você também precisa fazer uso de técnicas de oratória. Então, eu entendo que sim, se vai instrumentalizar, eu vejo isso como algo importante porque tudo tem que ter um começo talvez essa iniciativa em trazer o profissional a conhecer o EMI é importante para até mesmo que você tenha subsídios para melhorar o processo de ensino aprendizagem para melhorar a técnica que você precisa trabalhar com um profissional, vê qualquer ao gap que ficou entendeu, qual que é a carência*

*que o profissional traz e assim vai melhorando, é válido sim.*

**Interlocutor:** Como o professor mesmo disse, dar aula em português é uma coisa, dar aula em outro idioma é outra; você tem que tomar cuidado com o tom de voz, com a velocidade da sua voz, com a articulação da sua boca, com a organização que você vai fazer na lousa, com a organização da aula porque é outro idioma né.

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOEY

### Dados da identificação

**Nome:** Joey

**Idade:** 58

**Curso que ministra:** MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais e MBA em engenharia e negócios.

**Disciplinas que ministra:** Gestão de operações, Gestão de logística, Mapeamento de processos e Análise de processos e tecnologia aplicada.

**Tempo de docência:** 16 anos no CEETEPS

### ENTREVISTA

**Interlocutor:** Qual a importância do inglês nas suas disciplinas?

**Joey:** *Nas minhas disciplinas hoje no centro Paula Souza a importância do inglês, numa escala onde 1 seria não relevante e 5 muito relevante, ela está entre 2 e 3; o que significa isso, ela não tem uma relevância significativa, eu uso muitos termos em inglês, eu faço algumas abordagens com eles sobre temáticas de inglês mas eu não dou, por exemplo, textos em inglês para que eles trabalhem eu não peço nada em outro idioma porque nossos alunos pós-graduação não tem domínio da língua inglesa, aqueles que trabalham em empresa internacionais estão mais acostumados com os jargões com a fala, mas não é muito comum (...) tanto que eu falo no mundo moderno hoje quem não fala inglês e não é usuário das tecnologias digitais, é meio que deficiente, em termos que disputa de mercado tende a sofrer para pegar boas posições porque é mandatório. Mas nas minhas aulas, a gente só faz uso dos termos em inglês mais falados no mundo, mas eu uso e explico o que é para que eles vão se familiarizando, mas o meu sentimento é que a gente teria alguma dificuldade nos MBA's de trabalhar textos em outros idiomas. O pessoal não tem esse nível de qualificação.*

**Interlocutor:** O senhor acredita que o inglês na pós-graduação poderia colaborar com a internacionalização do ensino superior?



**Joey:** *Então eu acho que sim. Agora sim em termos que pós-graduação, no meu entendimento é mandatório e quem não tem está ficando para trás em termos de qualificação profissional, talvez o inglês fosse mais importante do que o próprio título de MBA. Eu não tenho dúvidas disso, porém não temos como medir isso. O nosso público de MBA bem específico normalmente não tem grandes posses, que trabalha e estuda, está buscando crescimento, buscando fazer um currículo melhor, mas não consegue alinhar tudo.*

**Interlocutor:** **Até porque o inglês é um processo, demora, não é de um dia para o outro. Estamos falando de alguns anos estudando e investimento porque também não é barato, e talvez ele não veja isso como investimento.**

**Joey:** *O que eu falo para eles, você precisa falar inglês num curto período, se comunicarem ,se você vai ser revisor de texto, vai montar relatório para montar para a matriz, aí é outra discussão mas se você já consegue se comunicar ler escrever e falar inglês mesmo que seja yes, I don't., você já tem possibilidades de comunicação com outras pessoas e aí o fato de você está cada vez mais inviável, isso te permite aprimorar. Então é assim que as que as pessoas têm que fazer, um curso de inglês em uma escola boa etc. para pegar, para lapidar o nível que você tiver, você tem que estar muito bem preparado para passar vergonha, mas na carreira profissional, você precisa se expor no inglês mesmo que começando de forma embrionária para ir perdendo aquela história do medo de falar, do medo de errar. Tem gente que não fala de medo de errar, errar faz parte do processo.*

**Joey:** *Muito importante isso, mas eu não fico confortável nos cursos de MBA principalmente, eu não fico confortável em passar textos em inglês, poderia ter alguma forma constranger alguém ou causar uma dificuldade que para efeito de conhecimento poderia ter sido evitado.*

**Interlocutor:** **O senhor conseguiria ministrar um curso, uma palestra em inglês?**

**Joey:** *Eu dou aulas na pós-graduação de outra instituição, e uma das disciplinas voltadas à economia é em inglês, então eu dou o módulo de uma disciplina chamada economia e negócios, que o ministro aulas em inglês para alunos estrangeiros.*

**Interlocutor:** Quais são os maiores desafios que o senhor enfrenta ministrando essas aulas?

**Joey:** *Vocabulário, como o mundo está mudando muito, novas tecnologias, então eu precisaria ler mais em inglês coisas de atualidades para poder adquirir vocabulário porque me falta vocabulário. Às vezes eu fique caçando a palavra, aí eu acho, daí a gente retoma. (...) Às vezes eu sofro um pouco para caçar uma palavra aqui uma palavra lá, mas é a minha maior dificuldade é o vocabulário eu precisaria ler mais para estar mais apto porque no nosso dia a dia a gente não usa o inglês intensamente, se não for essas conferências internacionais, uma viagem Internacional que a gente passa ou outra coisa, o uso do inglês não é tão intenso no mundo acadêmico como é no mundo corporativo. (...) Algo se você está só no mundo acadêmico, o mundo acadêmico exige muito menos, então ou você, de alguma forma, se policia para ir atrás correr se preparar ou você vai ficando meio para trás, então eu sinto um pouquinho essa deficiência de vocabulário. porque aí a gente sabe que quando você está na necessidade, você sai nadando...*

**Interlocutor:** Dentro desse contexto de dar uma aula em outro idioma, como o senhor vê o papel do professor de inglês? O senhor acha que ele poderia contribuir com o professor de conteúdo?

**Joey:** *Acho que sim, porque o professor de inglês a grande preocupação dele é além de fazer você se comunicar, é comunicar certo. Importante ir além da comunicação, então você fazer uma aula de inglês, você ter aula de inglês com um profissional da área vai te requerer um refinamento que na hora da exposição ajuda, eu acho que é assim, o autodidata é possível para a comunicação, para lapidação para poder usar a expressão correta, o tempo verbal correto que é desejável em uma escola porque como você chama alguém para dar aula que não tenha o mínimo pelo menos, eu acho que é importante a aula do inglês com um profissional da área.*

**Interlocutor:** Na opinião do senhor, o que diferencia a atuação de um professor em um ambiente EMI de um ambiente de uma aula tradicional em português?

**Joey:** *Eu sinto diferenças porque quando eu estou dando aula no meu idioma eu estou dando aula em português, a minha preocupação é passar o conteúdo é fazer com que eles entendam o conteúdo técnico porque eu estou despreocupado porque a fala, a comunicação oral, eles*

*estão percebendo por que está em casa dentro do idioma. Quando eu vou ministrar o inglês além dessa preocupação técnica, que eu deixo num segundo plano, a minha preocupação com a interpretação do outro idioma, o entendimento do assunto dos alunos pelo idioma se mostra significativo, aí eu acho que cai um pouquinho na parte técnica*

**Interlocutor:** E com relação à elaboração de material didático, o senhor usaria o mesmo?

**Joey:** *Não, eu monto os slides em inglês, com relação a isso eu não tenho grande preocupação a minha preocupação é estar sempre perguntando se chegou a mensagem, entendeu o que eu falei, esse termo no teu país é assim que se usa assim que a gente faz tá Claro que eu tô querendo dizer, (...) então, assim, esse cuidado de quando você ministra aula em inglês tem que ser dobrado para a gente poder entender se o que eu falei, foi o que chegou no ouvido do outro*

**Joey:** *Quanto eu estou dando aula no meu idioma, a minha preocupação é uma só: conteúdo. Quando eu estou no outro idioma, eu tenho duas preocupações, o meu conteúdo e se esse conteúdo foi comunicado adequadamente. (...) Em outro idioma é um pouco mais complicado, pois o outro pode ter a vergonha de questionar, de ser mal interpretado se você não perguntou estou sendo claro, você está se expondo então se você como professor no mundo acadêmico tiver receio de se expor é um complicador grande.*

**Interlocutor:** O senhor acha que um espaço onde o professor de conteúdo técnico pudesse se preparar melhor para ministrar essas aulas em inglês seria válido?

**Joey:** *Então eu vejo assim, a questão toda que eu vejo nessa sua fala, é como esse professor teria a percepção da necessidade de melhorar?, você só melhora o que você tem a noção de que não está adequado, então assim como é que a gente faria isso, na verdade não é o meu entendimento, o que manda é você está no tempo todo se comunicando, o que eu entendo da sua pergunta assim há se tivesse uma aula de um professor para melhorar... mas assim como é que na minha aula técnica você ia me ajuda ?*

**Interlocutor:** Então, não em questão da matéria...

**Joey:** *Mas se a minha dificuldade de expressão são argumentos técnicos que pode ser que eles não entendem, a comunicação flui. Aí eu acho que é muito importante a presença de um professor de inglês quando o professor de pós-graduação que vai dar aula em outro idioma*

*não tenha fluência ou tem dificuldade em se expressar porque o tecnicamente eu não vejo muito como. (...) Eu acho que para preparar o um professor para os desafios de dar aulas em outro idioma, um professor nativo daquela região onde você vai colher os alunos para dar aula aí talvez fosse importante.*

**Interlocutor:** E se a aula fosse dada a para um grupo de brasileiros, a metodologia seria a mesma?

**Joey:** *Sim, (...) essa aula eu estaria do mesmo jeitinho só que com uma preocupação menor talvez alguma coisa que não ficasse claro em inglês, explica no português e vamos embora. Você dar uma aula em inglês na pós stricto é uma coisa, no MBA é outra. eu acho que não dá para generalizar.*

## APÊNDICE I - PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADES DE PRÁTICA

**Autora:** Fabiana Ignácio

**Objetivo:** O objetivo desta proposta é criar um espaço de desenvolvimento profissional para o professor de conteúdo no EMI, em que ele possa potencializar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática docente, bem como compartilhar suas experiências e aprender com as experiências dos outros professores. A ideia inicial é marcada por encontros. Sendo o primeiro encontro a contextualização do EMI e seus desafios; o segundo, os professores de conteúdo em campo e o terceiro, será marcado pelo relato das experiências que esses professores obtiveram em sala de aula.

### Estrutura

ETAPA	PARTICIPANTES OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	CRONOGRAMA PADRÃO DE INTERAÇÃO
1ª. “INDUCTION” AO EMI	<p><b>Interessados (professores, equipe gestora)</b></p> <p>Esta etapa tem por objetivo apresentar os resultados obtidos com a pesquisa bem como uma introdução aos conceitos-chave que permeiam as práticas de ensino no ambiente EMI.</p>	<p>Apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa Conceituação do EMI.</p> <p>Descrição das características do ambiente no âmbito pedagógico.</p> <p>Explicação sobre a (possível) participação de um professor de inglês</p>	<p>Etapa Inicial Duração de 4h Pesquisador-Grupo</p>
2ª. PROFESSORES EM AÇÃO	<p><b>Professores- Pesquisador</b></p> <p>Nesta etapa os professores passam à ação e ministram</p>	<p>Vivenciar a prática docente no ambiente EMI.</p> <p>A princípio em eventos mais curtos</p>	<p>A combinar com os participantes. (a depender do tipo de evento).</p> <p>Professor de</p>

	<p>(aulas, seminários, palestras) no ambiente EMI.</p> <p>Registram os desafios e as oportunidades vivenciadas.</p> <p>Mantém contato com o pesquisador.</p>	<p>do que um curso inteiro. (uma palestra, um seminário, um <i>workshop</i>) a critério e seleção do professor de conteúdo.</p> <p>O pesquisador permanece à disposição para auxiliar com o plano de aula e outras dúvidas que possam surgir.</p>	<p>conteúdo-professor de língua.</p> <p>Professor de conteúdo-professor de inglês.</p>
<p><b>3ª.</b></p> <p><b>COMUNIDADES DE PRÁTICA</b></p>	<p><b>Professores de conteúdo e Pesquisador</b></p> <p>Trocar relatos de experiência por meio de Casos de Ensino.</p> <p>Analisar e Avaliar as experiências com EMI.</p>	<p>Compartilhamento de experiências.</p> <p>Criação das comunidades de prática.</p> <p>Verificar possíveis desdobramentos para futuros eventos em EMI.</p> <p>(planejamento, recursos pedagógicos e linguísticos necessários).</p>	<p>Professores de conteúdo.</p> <p>Professores de conteúdo e pesquisador.</p> <p>Após todos os participantes terem tido a primeira experiência com EMI.</p>

### Resultados esperados

As comunidades de prática docente, que podem ser virtuais ou presenciais, visam auxiliar o professor de conteúdo a se desenvolver profissionalmente dentro do EMI, por meio de estudo de situações-problema enfrentadas por ele nesse ambiente, para tanto, ele poderá contar com o apoio do professor de inglês. Assim sendo, o professor de conteúdo, membro das comunidades de prática, estará mais bem preparado para enfrentar os desafios linguísticos e pedagógicos emergentes no EMI, bem como desenvolver sua identidade docente ao mobilizar

novos saberes a partir das experiências compartilhadas nos encontros nas comunidades.

Espera-se, ao final do terceiro encontro, que as comunidades de prática possam ser implantadas, com um cronograma flexível que atenda a demanda dos professores e, assim, se estabeleçam como um espaço de aprendizagem e de compartilhamento de experiências.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **O inglês como meio de instrução (EMI) na educação profissional: possibilidades e desafios para a formação docente**. A seleção do tema se deu pelo fato da pesquisadora ser docente de inglês na educação profissional.

Sua contribuição muito enriquecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Os objetivos desta pesquisa são conhecer o nível de proficiência em língua inglesa do corpo docente e discente da pós-graduação *lato sensu*, bem como saber seu interesse em participar de uma atividade de ensino, cuja língua de instrução seja o inglês.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail ou pelo celular sob os cuidados da mestrandia pesquisadora responsável pela coleta e organização dos dados.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes>.

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez  
e-mail: roram1000@hotmail.com

Fabiana Ignácio  
e-mail: fabianaignacio27@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Participante  
Assinatura



**ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, residente e domiciliado à  
\_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos  
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) \_\_\_\_\_,  
perante o pesquisador(a) \_\_\_\_\_.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente  
autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive  
cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

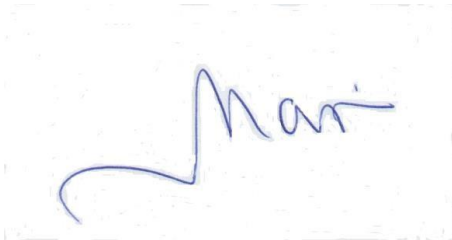
Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade  
específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de  
Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

### PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

**PARECER\_E.P. Nº 007/2021**

<b>1. PROTOCOLO Nº 012/2021</b>	<b>04/11/2021</b> Recebido em	<b>2. PARECER EMITIDO EM</b> <b>12/11/2021</b>
<b>3. TÍTULO DO PROJETO:</b>		
O Inglês como meio de instrução (EMI) na educação profissional: possibilidades e desafios para a formação docente		
<b>4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):</b>		
Fabiana Ignácio Rodrigo Avella Avella		
<b>5. PARECER:</b>		
<p style="text-align: center;">A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p style="text-align: center;">Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p>O projeto atende as recomendações desta Comissão, estando aprovado.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 50px;">  </div>		
<hr style="width: 30%; margin-left: 0;"/> Coord. Grupo de Pesquisa: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		