

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, COMUNICAÇÃO E MEMÓRIA - FECOM

ANA REGINA TEIXEIRA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA

ANA REGINA TEIXEIRA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro

FICHA CATALOGRÁFICA Sistema de Bibliotecas da UNEB

T266p Teixeira, Ana Regina

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA / Ana Regina Teixeira. - Salvador, 2022.

161 fls : il.

Orientador(a): Augusto Cesar Rios Leiro.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

 Educação Básica . 2.Internacionalização da Educação. 3.Políticas Públicas . 4.Formação Continuada de Professores.

CDD: 379

FOLHA DE APROVAÇÃO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA

ANA REGINA TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 21 de janeiro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Jugusto Cosar Lies Leina

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Universidade de São Paulo - USP

Doutorado em Educação

Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Educação

Universidade de Lisboa, UL, Portugal

Oldalia Santana Furraz Silva
Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



AGRADECIMENTOS

A Deus, meus guias e mentores espirituais que me deram e me dão forças.

A Universidade do Estado da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela rica experiência.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio através da concessão de bolsa de estudo de Mestrado.

A meu Ori, Cesar, que confiou em mim Além de me orientar, foi um bom ouvinte, deu-me a oportunidade de fazer o que amo – pesquisar sobre educação e internacionalização.

À minha mãe, Terezinha, que me incentivou nos momentos mais difíceis, compreendeu, apoiou e segurou a minha mão.

A Nielson, companheiro de longas datas que me ajudou depois de muitas controvérsias.

Aos meus filhos, Flávio e Mariana, que me incentivaram nas dificuldades e nas alegrias, em uma relação que só se retroalimenta pela gratidão e pelo afeto.

À família que, dentro de suas possibilidades, me apoiou.

Ao American Fields Service (AFS) Intercultura Brasil, por ter apresentado o universo da interculturalidade, do intercâmbio e da internacionalização.

Aos grupos de pesquisa: Formação do Educador, Comunicação e Memória – (FECOM) e Mídia/memória, Educação e Lazer – (MEL), pelas ricas contribuições neste estudo.

Aos membros da banca de qualificação e aos professores que participaram desse processo formativo.

A Maria das Graças e Daniele pela escuta e incentivo à pesquisa.

A Enola, a gata que nos adotou durante a pandemia e que assistia as aulas do curso de mestrado comigo – por isso a chamo carinhosamente de "UNEB".

RESUMO

A pesquisa Políticas de formação continuada de professores: internacionalização na educação básica da Bahia é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta, emergiu da observação de situações complexas, tais como a exposição do professor a língua, cultura, estrutura de ideias e conteúdos diferentes aos dele, que passaram a fazer parte da tarefa de ensinar e aprender na sala de aula, a partir do recebimento de estudantes estrangeiros. Tem como problema a seguinte questão: de que maneira as políticas públicas de internacionalização se inserem na formação continuada de professores da educação básica e contribuem para o desenvolvimento desse profissional? O estudo objetivou compreender como são estabelecidas as políticas públicas de internacionalização nos cursos de formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento de professores da educação básica do estado da Bahia. Para isso, foi feita a identificação das políticas de internacionalização presentes nos programas de formação continuada de professores do estado. Realizamos-dois mapeamentos referentes a: programas de formação continuada e a presença de estudantes estrangeiros e explicitamos as possíveis correlações entre as políticas de internacionalização na educação e os programas de formação continuada de professores. Para tanto, este estudo de abordagem qualitativa-quantitativa se configura como do tipo exploratório, embasado no materialismo histórico-dialético. Foi delineado, devido à pandemia da Covid-19, de maneira on-line, a partir de documentos legais, bibliográficos, levantamentos estatísticos e os espaços a serem pesquisados foram os sites oficiais. Os resultados encontrados apontam para a criação de uma legislação baiana que trata da classificação, reclassificação e regularização da vida escolar do estudante em diferentes modalidades de maneira que ele possa se adaptar a nova realidade escolar, a qual deve ser realizada por uma equipe de professores designada pela direção escolar. É importante mencionar que deste ato legal, extraímos as especificidades ocasionadas pelo recebimento e permanência de estudantes estrangeiros, por requerer uma formação continuada internacional-intercultural dos professores, a qual perpassa pelo centro de idiomas, intercâmbio, estágios internacionais que não foram mencionados no cerne desta legislação. Dito isto, mediante as demandas contemporâneas educacionais emergentes, entendemos que é imprescindível desenvolver políticas públicas de formação continuada de professores com vistas para a internacionalização.

Palavras-chave: Educação Básica. Internacionalização da Educação. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

The research "Continuing teacher training policies: internationalization in basic education in Bahia" is liked to the Postgraduate Program in Education and Contemporaneity - PPGEDUC, of the State University of Bahia – (UNEB). This arises from different and complex situations such as the exposure of teachers to language. culture, structure of ideas and contents different from theirs, which became part of the task of teaching and learning in the classroom, from receiving foreign students. It has the following problem how are public internationalization policies inserted in continuing education of basic education teachers and contribute to the improvement of this, professional? The objective of the study was to understand how public internationalization policies are established in continuing education courses and their contributions to the improvement of basic education teachers in the state of Bahia. To do this, the internationalization policies present in the continuing education programs for state teachers were identified. We carried out two mappings referring to: continuing education programs and the presence of foreign students and we explained the possible correlations between internationalization policies in education and continuing education programs for teachers. Therefore, this qualitativequantitative study, of an exploratory type, based on dialectical historical materialism. It was profiled, due to the Covid-19 pandemic, online by legal documents, bibliographic and statistical studies. The research subjects were the managers of the Department of Education of the State of Bahia and the space to be investigated were the official websites. The results found point to the creation of a Bahia legislation that deals with the classification, reclassification and regularization of the student's school life in different modalities so that he can adapt to the new school reality, which must be carried out by a team of teachers designated by the school management but does not mention exchange, language centers, internships in international companies, teacher training and other aspects related to internationalization. It is important to mention that from this legal act, we extract the specificities caused by the reception and permanence of foreign students, as it requires a continuous internationalintercultural training of teachers, which goes through the language center, exchange, international internships that were not mentioned at the heart of this legislation. Having said that, given the emerging contemporary educational demands, we understand that it is essential to develop public policies for the continuing education of teachers with a view to internationalization.

Keywords: Basic Education. Internationalization of Education. Public Policies for the Continuing Education of Teachers.

RESUMEN

La investigación "Políticas de formación continua docente: internacionalización en la educación básica en Bahía" está vinculada al Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad - PPGEDUC, de la Universidad Estadual de Bahía - UNEB. Esto surge de la realidad en que diferentes y complejas situaciones hacen parte de la tarea de enseñar y aprender en el aula y tiene el siguiente problema: ¿de qué manera las políticas públicas de internacionalización se insertan en la formación continua de los docentes de educación básica y contribuyen al desarrollo de este profesional? El estudio tuvo como objetivo comprender cómo se establecen las políticas públicas de internacionalización en los cursos de educación continua y sus contribuciones al mejoramiento de los docentes de educación básica en el estado de Bahía. Para ello, se identificaron las políticas de internacionalización presentes en los programas de educación continua para docentes del estado. Hicimos dos mapeos referentes a: los programas de formación continua y la presencia de estudiantes extranjeros y explicamos las posibles correlaciones entre las políticas de internacionalización en educación y los programas de formación continua para docentes Por esto hemos hecho este estudio cualitativo-cuantitativo, se configura de tipo exploratorio, basado en el materialismo histórico dialéctico. Fue perfilado, debido a la pandemia Covid-19, en línea por documentos legales, estudios bibliográficos y estadísticos y el espacio a investigar fueron los sitios web oficiales. Los resultados encontrados apuntan para la creación de una legislación bahiana que trate de la clasificación, reclasificación y regularización de la vida escolar del alumno en diferentes modalidades para que pueda adaptarse a la nueva realidad escolar, lo que debe ser realizado por un equipo de profesores designado por la administración de la escuela. Es importante mencionar que de este acto legal extraemos las especificidades que provoca la acogida y permanencia de estudiantes extranjeros, pues requiere una continua formación internacional-intercultural de los docentes, que pasa por el centro de idiomas, intercambio, prácticas internacionales que se no se mencionan en el centro de esta legislación. Dicho esto, ante las emergentes demandas educativas contemporáneas, entendemos que es fundamental desarrollar políticas públicas de formación continua de los docentes con miras a la internacionalización.

Palabras clave: Educación Básica. Internacionalización de la Educación. Políticas Públicas para la Formación Continua del Profesorado.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFS – American Fields Service – Programas Interculturais

ALEI – Aliança Latino-Americana de Educação Intercultural

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRICS – Organização composta pelos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES PRINT - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

- Programa Institucional de Internacionalização

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE-BA – Conselho Estadual de Educação – Bahia

CERN - Organização Europeia para a Investigação Nuclear

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Doença por coronavírus – 2019

DEB- Diretoria da Educação Básica

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

DRCB - Documento Curricular Referencial da Bahia

ENARS – Enzima Attivo Per Reti di Significati

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EURYDICE – Eurydice Network

FALE - Faculdade de Letras

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FECOM – Formação do Educador, Comunicação e Memória

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEFEP – Grupo de Pesquisa Formação (em) Ação

GESTEC – Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação

GRI - Gabinete de Relações Internacionais de Portugal

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

INE - Instituto Nacional de Estatística de Portugal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERIFBA – Feira de Internacionalização do IFBA

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOE – Leading Education and Social Research

MEC – Ministério da Educação

MEL – Mídia, Memória, Educação e Lazer

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OBMIGRA – Observatório de Imigração do Brasil

ONG – Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PASEM – Programa de Apoio ao Setor Educacional

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PDP-A – Programa de Profissional de Professores de Alemão

PDP-F - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Francês

PDPFIS – Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Física

PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês

PDPM- Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática

PDPP - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica

PDPP-CA - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores no Canadá

PDPP-IR - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores na Irlanda

PDPP-PT - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal

PEA – Programa de Escolas Associadas

PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMGE - Programa de Mobilidade para Gestores Escolares

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGESA – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Territórios

Semiáridos

PPP- Projeto político Pedagógico

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REDUCA - Rede Latino Americana Por La Educacion

SARS-CoV-2 – Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave

SEB – Secretaria da Educação Básica

SETEC – Capacitação pata Professores da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica

STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

EU - União Europeia

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UF – Unidade Federativa

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-

Brasileira

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória das políticas de formação continuada de 2020-201533
Quadro 2 – Estudantes estrangeiros na educação básica37
Quadro 3 – Regiões, universidades e quantitativo de teses e dissertações ligadas às
políticas de internacionalização e formação continuada de professores da educação
básica44
Quadro 4 - Produções acadêmicas sobre políticas de internacionalização na
formação continuada de professores da educação básica por região e ano46
Quadro 5 – Formação do professor: termos e concepções72
Quadro 6 - Capes - Programas de Cooperação Internacional - Programa de
Desenvolvimento Profissional de Professores – ano/vagas oferecidas95
Quadro 7 – A Bahia e a participação dos profissionais de educação nos programas
de formação da Capes104
Quadro 8 – Estudantes estrangeiros na educação básica122
Quadro 9 - Documentos legais vigentes sobre formação continuada no estado da
Bahia131
LISTA DE FIGURAS
Figura 1 – Alcance da intercessão das políticas públicas de internacionalização com
Figura 1 – Alcance da intercessão das políticas públicas de internacionalização com as políticas públicas de formação continuada de professores98
as políticas públicas de formação continuada de professores98
as políticas públicas de formação continuada de professores98
as políticas públicas de formação continuada de professores
as políticas públicas de formação continuada de professores98 INFOGRÁFICO
as políticas públicas de formação continuada de professores
as políticas públicas de formação continuada de professores
as políticas públicas de formação continuada de professores
INFOGRÁFICO Infográfico – Municípios baianos com estudantes estrangeiros
INFOGRÁFICO Infográfico – Municípios baianos com estudantes estrangeiros
INFOGRÁFICO Infográfico – Municípios baianos com estudantes estrangeiros

Gráfico 5 – Programa de Desenvolvimento Profissional99		
Gráfico 6 – Áreas do curso		
Gráfico 7 – Instituições supervisoras do Pibid e Parfor		
Gráfico 8 – Do estado da Bahia para as cidades de realização do curso110		
Gráfico 9 - Número de alunos e alunas imigrantes na educação infantil por sexo,		
segundo ano, Brasil – 2010-2019119		
Gráfico 10 - Número de alunos e alunas imigrantes no ensino fundamental por sexo,		
segundo ano, Brasil – 2010-2019120		
Gráfico 11 - Número de alunos e alunas imigrantes no ensino médio por sexo,		
segundo ano, Brasil – 2010-2019120		
Gráfico 12 – Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia		
- rede municipal - 2019123		
Gráfico 13 - Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia - rede		
estadual – 2019124		
Gráfico 14 - Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia - rede		
federal – 2019124		
LISTA DE TABELA		
Indicadores de formação em pós-graduação dos professores da educação básica no		
estado da Bahia136		

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIA E IMPLICAÇÃO COM OBJETO DE ESTUDOS	16
1.1 NOVOS HORIZONTES E A CHEGADA NA GRADUAÇÃO	18
1.2 A LINHA DO HORIZONTE: O MESTRADO EM EDUCAÇÃO	21
1.3 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	30
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS,	
FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO	41
3 REFERENCIAL TEÓRICO: ELOS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃ	Ю
CONTINUADA DE PROFESSORES, POLÍTICAS PÚBLICAS E	
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	66
4 METODOLOGIA: DO POEMA À CIÊNCIA	81
4.1 MAPEAMENTO COMO RETRATO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA	
EDUCAÇÃO BÁSICA	86
4.1.1 Mapeamento 1 – Programas Internacionais para a Formação Continua	ada
de Professores da Educação Básica – Ações do Governo Federal/Capes	87
4.2 MAPEAMENTO 2 – ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS ESCOLAS	
PÚBLICAS DA BAHIA	114
4.2.1 Recepção e permanência de estudantes estrangeiros na educação ba	ásica
da Bahia	120
5 CENÁRIO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE	
PROFESSORES E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	
BÁSICA	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIA E IMPLICAÇÃO COM OBJETO DE ESTUDOS

Deixa que a dúvida venha a respeito da vida Iluminado seja aquele que já sabe o que é E eu já não sei quase nada sobretudo de você Melhor não saber nada, assim posso entender

Eu fui numa viagem pro outro lado de mim Fui recebido pelo amor mais puro, serafim Entrei num trem que partia por um trilho diferente Percorrendo os caminhos mais escondidos da gente

> Pra viver cada dia um sonho bom E pra sempre acordar *na incerteza* Que o *destino está em nossas mãos* (Índia, Os Gilsons) ¹

Este estudo se origina a partir de inquietações, caminhos e descaminhos das minhas experiências como professora, gestora na educação básica² privada e pública no estado da Bahia e voluntária em uma Organização Sem Fins Lucrativos³ de programas internacionais e interculturais. A canção trazida como epílogo dialoga com incertezas e autorreflexões feitas em minha jornada profissional, as quais incentivaram a busca por trilhos diferentes e que, aqui, ocuparão o lugar de uma breve narrativa.

Ao passo que se lê, é possível adquirir, armazenar e evocar uma história repleta de fragmentos, edições e traduções alternadas entre lembranças e esquecimentos que contribuíram para a elaboração desta parte introdutória no formato de um memorial. A partir dessa revisitação, são apresentadas as relações atuais entre a minha trajetória formativa e a implicação com a internacionalização nas políticas públicas de educação para a formação continuada de professores.

¹ Trecho da música Índia, do grupo Os Gilsons, composta por José Gil e Júlia Mestre, em 2020.

² Segundo a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas (IPEA), as iniciais dos níveis de educação são grafadas em minúscula. Maiores informações nos sites: ww.memoria.rnp.br e www.ipea.gov.br

³ A AFS Intercultura Brasil é uma organização internacional, voluntária, não governamental e sem fins lucrativos, comprometida em oferecer oportunidades de aprendizagem intercultural para contribuir com as pessoas no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e do entendimento necessários para criar um mundo com mais justiça e paz.

Sou filha de uma família liderada por mulheres, assim como muitas outras famílias brasileiras em que a mulher é responsável pelo sustento, pela organização e pelo acompanhamento escolar, entre outras demandas. Minha mãe e avó eram responsáveis por uma família numerosa que incluía meus irmãos, primos e tios. Delas, posso dizer que tenho a coragem, a escuta, o gosto pela cultura e pela literatura. Já com relação ao meu pai, desde os 14 anos era eu quem o visitava; um processo inverso, porém o possível para a época. Muito simpático e perspicaz, conversávamos sobre ancestralidade, trabalho e pessoas, e dele herdei o desejo de aprender e o espírito livre e aberto para as novas descobertas.

Desde a infância, eu era empenhada em estudar. Gostava de ler e, desafiada pela minha tia, era incumbida de ensinar as crianças da família. Se errasse uma só palavra na leitura do texto, ela puxava as orelhas. Nessa fase, o erro e a dor caminhavam juntos, mas nada se comparava com o acerto da lição de casa: o alívio e a alegria tomavam conta dos espaços da pequena morada; percebia-se uma vibração boa em torno das conquistas escolares.

Aos 14 anos, assim como muitos jovens da minha geração, tentei cursar a Escola Técnica Federal da Bahia. A base trazida da escola pública, porém, repleta de aulas vagas e aligeiradas, gerou lacunas na minha aprendizagem. Só mais tarde fui entender as consequências disso na minha formação e, de modo mais amplo, as contribuições dessas duas situações para que o sistema de ensino se tornasse mais seletivo e desigual. Na busca por alternativas, fiz o processo seletivo para a Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia (EEEMBA), uma instituição de ensino médio privada para a qual fui aprovada. Após cursar o primeiro ano, em 1989, minha mãe avisou que eu teria de sair da escola, pois não havia recurso financeiro para manter as mensalidades escolares. Eu amava o Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), mas não queria retornar para lá. Sabia que possivelmente iria encontrar no novo colégio aulas teóricas aligeiradas, hierarquizadas e repetitivas, como de fato aconteceu. Entretanto, os horários estabelecidos eram cumpridos e o curso técnico em Processamento de Dados era tido como promissor para o mercado de trabalho.

Por não aceitar sair da escola, os conflitos se instalaram em casa. Foi um período muito complicado. Meu pai, por dar o dinheiro referente à despesa alimentícia – e que não era muito –, se isentou da responsabilidade. Minha mãe,

então, iniciou o processo de transferência escolar por entender que essa era a solução para um problema oneroso nas suas finanças. Então minha tia – aquela que puxava as minhas orelhas – foi até a EEEMBA saber o que era possível ser feito e tomou conhecimento do Programa de Bolsa-Estágio oferecido pela escola, para o qual fiz uma nova seleção, talvez mais concorrida que o próprio vestibular, e fui aprovada.

Dessa maneira, como bolsista estagiária, pude dar segmento aos estudos do curso técnico profissionalizante. Naquele período, para se manter bolsista na escola, o estudante tinha que ter as notas acima da média e não expressar opiniões contrárias à instituição. Sem contar que, algumas vezes, ser bolsista era motivo de vergonha entre os colegas, pois atestava a impossibilidade de a família manter o filho em uma escola melhor ou em uma camada social tida como mais alta. Entretanto, para mim isso foi motivo de honra e de emancipação, pois o sentimento de capacidade e de responsabilidade pelos meus atos só crescia mediante a realidade que se descortinava.

1.1 NOVOS HORIZONTES E A CHEGADA NA GRADUAÇÃO

Costumava dizer que as tecnologias me levaram para a área de Educação, apesar da formação profissionalizante em Processamento de Dados, que não possuía muitas ligações com a regência escolar. Em 1994, iniciei a carreira como professora de Teleprocessamento no curso de Tecnologias para uma turma de jovens e adultos em uma pequena escola do bairro da Liberdade. Um ano mais tarde, em outra instituição situada em Cajazeiras X, bairro populoso e periférico de Salvador, atuei como instrutora de Informática da alfabetização à terceira série do ensino médio e realizei formações continuadas em Informática com viés educacional para professores e gestores.

Para implementar essas formações, tive a oportunidade de fazer cursos que me aproximaram da docência: Pedagogia de Projetos, Planejamento e Metodologia do Ensino. Lembro que esse era o período em que o professor acreditava que seria substituído pelo computador. Isso fazia o trabalho ser primordialmente de conscientização: primeiro, para que as tecnologias adentrassem no espaço educacional e fossem entendidas como mediadoras da aprendizagem; segundo,

para que o professor entendesse que elas eram imprescindíveis naquele contexto; e terceiro, para explicar propriamente a Informática Educacional.

A partir daí, entendi que, por mais promissora que fosse a área de Tecnologias, mais próxima eu estava da área de Educação. Assim, em 1999, escolhi fazer licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Católica do Salvador (UCSal), no período noturno, conciliando estudo e trabalho. Dediquei-me a essa área com inquietude e desejo de transformação da realidade acadêmica em que adentrava. Já no primeiro semestre percebi a ausência de componentes curriculares ligados às tecnologias educacionais, fato que para mim era um descompasso entre os dois níveis de ensino; e, confesso, tive dificuldades em aceitar essa falta. Fui à secretaria, à coordenação e à direção. Busquei o reitor para sugerir a inclusão de uma disciplina voltada para a área de Tecnologia no currículo do curso, mas foram tentativas frustradas.

Até que houve uma proposta feita pela professora da disciplina História da Educação para fazer uma atividade sobre as bases filosóficas precursoras. Eu e mais duas colegas fizemos o trabalho e, na oportunidade, solicitei um computador para apresentar, pois não havia esse equipamento nas salas de aula, somente no auditório do *campus* da Federação. No dia da apresentação, fomos para o auditório e lá, para a nossa surpresa, além dessa professora, havia a professora da disciplina Planejamento e Avaliação Educacional com a sua turma. A partir da aula dada com o computador, projetamos os *slides*, um documentário, dialogamos e convidamos os colegas para a discussão sobre o tema. Segundo as professoras, foi uma experiência rica em que foi dado um passo para o conhecimento das dinâmicas interativas e das possibilidades geradas pelo uso das tecnologias educacionais.

Assim que concluí o curso de Pedagogia, iniciei a especialização *lato sensu* em Gerenciamento de cursos na educação a distância e desenvolvi o trabalho de conclusão sobre acessibilidade para pessoas com deficiência visual e auditiva no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Apresentei a primeira versão do trabalho e fui questionada pelo professor sobre a relevância do tema, pois essa modalidade com o uso do computador era recente no Brasil e, para ele, o mais importante era uma pesquisa ligada às questões legislativas, ao currículo e à didática.

Justifiquei que, como professora de Informática, recebia diversos alunos, inclusive pessoas com deficiência. Via que essa era também uma realidade na qual

estudantes dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino superior estavam inseridos. Além de ser uma oportunidade para pesquisar programas com um viés educacional que possibilitasse a inclusão dessas pessoas na educação a distância, consequentemente não deixava de contemplar a didática, a metodologia ou o currículo. Entretanto, para ele, o tema era bom para ser estudado e relacionado a essa modalidade de ensino em um segundo tempo, mais tarde. Naquele momento, fiz a reflexão de que eu era o próprio descompasso por tentar trazer uma discussão sem notoriedade para a educação a distância e por pensar em uma pesquisa socialmente implicada.

Nesse período, meus dois filhos estavam pequenos e a vida familiar requisitava maior dedicação, pois o mais velho fora diagnosticado com transtorno de atenção e hiperatividade, fato que me levou a estudar sobre inclusão e pessoas com deficiência. Atrelado a isso, as demandas profissionais aumentavam. Então, sofrendo, decidi engavetar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sair da pósgraduação.

Depois de dois anos, mesmo à revelia familiar e do trabalho, fui aluna especial da disciplina Educação a Distância e Difusão do Conhecimento do curso de mestrado da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na Faculdade de Educação (Faced). A professora responsável por essa disciplina me chamava de "filha pródiga" e demonstrava satisfação em acolher as pessoas e abertura para ouvir experiências diferentes, tanto do campo das tecnologias educacionais como da educação a distância. Exigente, ela trazia para as discussões teoria, epistemologia e metodologia a partir da perspectiva interdisciplinar e multirreferenciada.

Ao mesmo tempo em que cursava a disciplina, fui migrando profissionalmente de professora de tecnologias educacionais para coordenadora pedagógica. Naquela época, foi uma missão árdua conciliar as atividades familiares, o trabalho e a disciplina do mestrado. Não foi fácil entender os textos, acompanhar as discussões e produzir conhecimento. Com a orientação da professora, desenvolvemos em trio um artigo intitulado "Metodologias de ensino para a educação a distância" e, dessa forma, concluí essa etapa que marcou o início da participação nas discussões sobre educação e, mais profundamente, educação a distância.

Assim, já mais firme no mercado de trabalho e atuando na área pedagógica de uma rede de ensino confessional e internacional, viajava pelo Brasil para realizar

formação continuada da equipe gestora e de professores, a partir das informações obtidas pela análise dos indicadores escolares do sistema interno de avaliação escolar de larga escala. Nesse ínterim, observava cada local que visitava a trabalho: as pessoas, a convivência, o contexto em que se dava o ensinar e o aprender, a produção pedagógica, os casos de inclusão, entre outros aspectos. Entendi a importância do planejamento, do registro escolar, das relações afetivas e interpessoais e que a formação do professor era um dos alicerces para a constituição de cidadãos mais humanizados e éticos. Foi com esse pensamento que cursei Educação e Psicanálise, disciplina do curso de mestrado em Educação e, em seguida, a pós-graduação em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural, ambas realizadas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

1.2 A LINHA DO HORIZONTE: O MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Se a graduação foi um novo horizonte, o mestrado está sendo a linha que rompe as limitações do campo visual e me conduz para a incerteza. Diz um velho ditado que a pesquisa científica se instaura pela dúvida e, em uma vida impregnada de ideias e fatos um tanto assimétricos, percebo-a como um lugar de disputas iluminadas, ao fazer uma aproximação com a música da epígrafe. Digo isso porque, ressalvados os princípios pedagógicos que militam por uma educação gratuita, laica, de qualidade e emancipadora, as políticas de produção-consumo, o incentivo à captação de recursos privados e a diminuição nos investimentos educacionais, inclusive para a formação do professor, atravessam incisiva e intencionalmente as universidades públicas na contemporaneidade.

Assim, mesmo diante dessa realidade que se alterna entre as políticas de autonomia-resistência e políticas reducionistas-retrógradas, percebia a pesquisa com entusiasmo, encanto, beleza e entendimento aprofundados pelo rigor científico. A jornada pelo mestrado iniciou em 2014, em uma escola da rede privada na qual comecei a trabalhar. Situada na região metropolitana de Salvador, essa instituição recebeu um grupo de oito intercambistas e, como uma das coordenadoras pedagógicas que vivenciava pela primeira vez aquela experiência, fui verificar, nas salas de aula do ensino fundamental II e do ensino médio, como os professores e os demais estudantes recebiam os jovens estrangeiros.

Aflitos, os professores dos dois segmentos receberam o grupo que não falava a língua portuguesa e tentavam, dentro de suas possibilidades, estabelecer um diálogo inicial. Esse fato era complexo, pois cada professor tinha que administrar a nova situação, conter a turma e dar continuidade ao conteúdo da aula. Questionei a direção da escola por formação continuada para os professores e fui informada que essa não era a primeira vez que a instituição recebia estudantes estrangeiros na condição de intercambista ou imigrante. Soube ainda que, desse grupo recémchegado, três estudantes tinham de apresentar nota mínima para aprovação escolar, porque vieram de países que exigiam o histórico com pontuação ao término do programa quando regressassem. Para os demais, a escola tinha de gerar um relatório qualitativo das disciplinas cursadas e, no mais, os professores dariam conta com o passar do tempo.

Indignada, pesquisei na internet sobre legislação, programas e cursos para professores que trouxessem em sua ementa aspectos culturais e pedagógicos articulados entre diferentes países. Na época, encontrei um parecer sobre registros escolares e acadêmicos; convalescência de documentos oficiais e adaptação de disciplinas para o estudante que não tivesse estudado determinado assunto no país de origem. Sobre formação, encontrei o Programa de Desenvolvimento Profissional, instituído pelo governo brasileiro junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Enfim, tentei buscar argumentos que pudessem fundamentar, mais uma vez, o pedido de formação de professores.

Ao dialogar com a direção em um segundo momento, socializei a pesquisa feita e propus que a empresa na qual foi estabelecida a parceria fizesse um curso ou uma oficina. De imediato, fui informada que não seria possível, pois naquele momento o acordo era apenas de mobilidade estudantil. Então, comedidamente, por saber que poderia sofrer uma retaliação, questionei a direção sobre dois aspectos: a) de que maneira os professores dariam conta desse atravessamento escolar que se constituía em um fenômeno educacional sem formação continuada? e b) como os princípios éticos contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola dialogavam com aquela aparente inclusão estudantil?

Em meio à avaliação, planejamento e muitas outras perguntas que tinha para fazer, o fato foi que esse assunto repercutiu no Conselho Diretor, que tentou promover outras parcerias visando apoio pedagógico, sem sucesso. Na tentativa de

me inteirar melhor sobre esse processo, busquei uma das parceiras da escola em programas interculturais e intercâmbio e me tornei voluntária. Um mês depois, recebi em minha casa uma intercambista japonesa que apresentou sérias dificuldades em ser alfabetizada na língua portuguesa e em se adaptar à sala de aula. Devido ao atrito familiar, a estudante estava sem *Host Family*⁴. Então, ao acolher essa estudante, outras estratégias foram pensadas para tornar o intercâmbio mais fluido: um professor que falasse japonês, inglês e português; acolhimento em relação aos hábitos; escuta dos anseios trazidos por ela; e vivências culturais nas comunidades e periferias de Salvador.

Nesse ínterim, fui informada de que essa Organização Não Governamental (ONG) promovia cursos para voluntários e decidi fazer um sobre interculturalidade, competências globais e cidadania global. A essa altura, passados seis meses, esses estudantes finalizavam o intercâmbio e a escola receberia um novo grupo. Durante esse período, não houve trocas interculturais ou criação de projetos em redes internacionais entre as escolas. O movimento era "apenas" de receber estudantes estrangeiros, ajudá-los a viver uma experiência intercultural e falar um novo idioma.

Recordo-me de ter sido uma das primeiras coordenadoras a dialogar com a direção sobre esse tipo de acontecimento e, mediante a chegada de um novo grupo de intercambistas, refletir sobre os princípios que norteavam aquela ação educativa. Pensava também sobre a prática e a formação docente e, nesse último quesito, pelo que compreendi no *site* do Ministério da Educação, as formações oferecidas pelo Governo Federal estavam distantes da realidade da escola privada e as normativas federais e estaduais que tratavam desse tema se davam nos âmbitos da convalidação e da adaptação, dentre outros já citados anteriormente. Esse aspecto foi determinante para minha aproximação junto aos estudos das políticas públicas na educação, considerando os interesses ideológicos, científicos, os tensionamentos existentes entre o desenvolvimento profissional dos professores e as relações econômicas internacionais em vigência.

Dessa maneira, implicada na realidade social escolar, ficava claro que educar deveria ser um ato político, um ato de amor e que aquela situação me remetia a um ato opressor em relação às pessoas envolvidas naquele contexto. Então, diante dos

⁴ Modalidade de hospedagem domiciliar em que uma família é anfitriã de estudantes estrangeiros em sua própria casa.

fatos, das insistências quanto à formação dos professores e às adaptações das práticas pedagógicas para recebimento desses estudantes e de outras questões, fui desligada do quadro funcional. Foi quando, num ato de coragem, juntei as economias e, após uma série de discussões e acordos familiares, realizei, a partir de outubro de 2017, o meu primeiro intercâmbio com destino à Irlanda. O intuito era primeiro ter contato com aquele tipo de experiência como estudante e depois aperfeiçoar as habilidades da língua inglesa.

Durante os seis meses em que estive no curso de inglês, busquei me adaptar, saber a história do país e compreender a cultura do lugar. Quanto à educação primária e secundária, observei: a) a obrigatoriedade do estudo da língua gaélica (irlandesa) como primeira língua do país e o inglês como segunda língua; b) os ensinos primário e secundário eram obrigatórios de 6 a 16 anos; c) na rede pública, havia separação de meninos e meninas; d) a maioria das escolas eram católicas, inclusive as públicas; e) a educação domiciliar – homeschooling – era uma opção para as famílias; f) e que, para além da área educacional, existiam sérias questões sociais, como os *Knakers* ou "Nanás" – parcela da população irlandesa de classe econômica baixa que depende da ajuda do governo –, os homeless – pessoas que não têm casa para morar –, e também tentativas de ataque terrorista, entre outras questões. Ou seja, é um país que faz parte da União Europeia e que, até então, possui um dos melhores índices de desenvolvimento humano da Europa, inclusive de educação. Por outro lado, com problemas sociais, econômicos e ambientais como qualquer outro.

Ao retornar para o Brasil, em maio de 2018, passei por um período de readaptação e, em julho, a ONG na qual sou voluntária abriu seleção para uma bolsa de intercâmbio para professores que tinha o intuito de favorecer trocas pedagógicas e a aprendizagem da língua espanhola. Submeti o projeto Brasil de Muitas Faces, que abordava a diversidade cultural brasileira e as implicações que essa heterogeneidade tinha para uma cultura de paz na escola. Após uma seleção criteriosa, o projeto foi aprovado e, em outubro, embarquei para o Chile.

Em Los Angeles, cidade da região de Bío Bío, no Chile, foram vividos 15 dias de imersão durante os quais pude compreender um pouco sobre a realidade educacional das escolas particulares subvencionadas. Nesse sentido, a maior parte do referencial pedagógico apresentado foi *on-line*, como: bases curriculares,

progressão, planos de estudo, marco legal e a trajetória educativa, a qual compreende educação infantil (parvularia), educação básica, ensino médio, ensino médio técnico, EJA e educação rural.

Dos materiais escolares que os estudantes tinham em mãos, os livros eram de responsabilidade do Ministério da Educação, que distribuía e fiscalizava o seu uso para saber se os assuntos dos livros eram realmente dados nas aulas. Os professores recebiam incentivos — *vouchers* pelo bom desempenho — e os recursos recebidos pelas escolas provenientes do estado tinham que ser divulgados detalhadamente na comunidade escolar, inclusive para os estudantes do ensino fundamental e para o estudante da escola, que recebia a supervisão externa duas vezes por ano. Ainda na área educacional, chamou-me a atenção o silenciamento dos povos originários daquele lugar, pois apesar de existir uma lei que fomentava o ensino da língua mapuche nas escolas e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, a repressão contra eles ainda é muito forte. Nesse período, havia em Santiago e em outras capitais chilenas, pequenos protestos contra o alto custo de vida, liderados por estudantes do ensino médio.

Ao retornar para Salvador, percebi que dessas duas experiências internacionais, singularidades educacionais e sociais foram realçadas e se ligaram à realidade brasileira na qual estou inserida. Então, de maneira neófita e inacabada em meio à importância de cada item relacionado, tracei um paralelo sobre a resistência do idioma gaélico nas escolas irlandesas em contraposição ao apagamento do idioma mapudungun ou mapuche no Chile e dos idiomas guarani, iorubá, entre outros daqui do Brasil, e compreendi o quanto a imposição, a dominação e a integração foram perversas no que tange aos povos originários e negros, ao implantar um sistema educacional homogeneizante. A nós foi negado o processo de internalização de um modo próprio e particular de ser, a continuidade de valores dos povos originários e africanos pelas novas gerações, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios necessários na concepção de indivíduo e de sociedade.

Em outros termos, aqui e no Chile a educação foi planejada com base estrutural colonialista, capitalista, patriarcal e hegemônica, e até mesmo na Irlanda, com todo o avanço em suas políticas, o uso da língua inglesa como segunda língua

revela a influência deixada pelo período de subordinação desse país à Grã-Bretanha, uso que incide no *modus operandi* social dessa nação.

Daí em diante, além de assumir na ONG a coordenação pedagógica, busquei saber se outras instituições de ensino, públicas ou privadas, tinham estrangeiros presentes nas escolas; se tinham acordos, projetos e parcerias institucionais e internacionais voltados para a educação básica no estado da Bahia. E, em 2019, com o intuito de conhecer melhor o campo da formação de professores, ingressei no grupo de pesquisa Formação (em) Ação – GEFEP/GESTEC/CNPq –, cuja vivência permitiu a ampliação da literatura a partir de diferentes fontes, estímulos à produção de textos científicos, participação em eventos acadêmicos e o recebimento de um grupo de estudantes e professores da Universidade de Ohio, Estados Unidos. Esse fato desencadeou uma discussão sobre a visibilidade da pesquisa a respeito da internacionalização na pós-graduação e formação do professor do ensino superior. Mostrou também a existência de poucos estudos sobre a internacionalização na formação dos professores da educação básica, o qual, por ser um campo praticamente novo, exigiria mais tempo e dedicação.

A partir desses incentivos, apresentei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) o trabalho "Os relatos de experiências sobre mobilidade estudantil, voluntariado e cidadania global", na Feira de Internacionalização do IFBA (Interifba). No mesmo ano, participei do primeiro Simpósio sobre Internacionalização da Educação (SIED)⁵, para o qual elaborei um resumo expandido submetido a uma banca examinadora, posteriormente aprovado e apresentado na seção de pôster com o tema "Cultura de paz, sustentabilidade e intercultura, presença AFS nas escolas públicas de Salvador e Lauro de Freitas".

Ao participar do simpósio, tomei conhecimento da existência dos grupos FECOM/PPGEDUC/CNPq, MEL/PPGE/CNPq⁶ e do objeto de estudo interinstitucional e científico relacionado ao evento, o qual

O Simpósio, realizado na UFBA, teve como tema geral "Políticas institucionais e produção de conhecimento em internacionalização da educação" e a chancela do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Foi promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/Memória, Educação e Lazer (MEL), realizado pela disciplina Educação no Mundo, e contou com o apoio de diversos grupos parceiros.

⁶ Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM), da UNEB, e MEL, da UFBA, são grupos liderados pelo professor doutor Augusto César Rios Leiro e têm, atualmente, como objetos de estudos a internacionalização e os estudos de pesquisas contrastivas.

Trata-se de uma pesquisa matricial que intenta, na primeira etapa, reconhecer experiências, protocolos, convênios acadêmicos e cooperações internacionais dos Programas de Pós-graduação em Educação, Educação das Juventudes, Educação profissional e Alfabetização, gestão escolar e universitária, organização sindical e analisar suas respectivas efetividades entre cursos, Programas, Universidades e Países. Um campo investigativo em construção que busca levantar publicações, reconhecer pesquisas, modalidades de experiências e indicar desafios acadêmicos estratégicos. (LEIRO, 2016, p. 4).

Após esse evento, conheci os dois grupos de pesquisa que, juntos, têm em seu corpo estudantes da UNEB e da UFBA, respectivamente, e, de maneira interinstitucional, investigam a internacionalização na educação, envolvendo instâncias municipais, estaduais e federais e discutem sobre política, produção de conhecimento, estudos e pesquisas no âmbito da educação básica e superior.

Com o intuito de dar continuidade à minha jornada relacionada à formação de professores, políticas públicas da educação básica e internacionalização, participei da seleção para aluna regular do Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade (PPGEDUC), para a Linha de Pesquisa 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Professor.

Em março de 2020, quando iniciava a caminhada enquanto mestranda na UNEB, fomos surpreendidos, na segunda semana de aula, pela crise sanitária da Covid-19 que, em pouco tempo, foi configurada como pandemia. Inicialmente, havia muitas incertezas quanto à doença. A polarização política e a demora na adoção de medidas efetivas na área de Saúde reverberaram na economia e na sociedade, aumentando os casos de SARS-CoV-2⁷ e de outras enfermidades, além da intolerância, desemprego, violência e fome.

Nesse cenário crítico em que, por medidas de segurança, foram suspensas atividades presenciais no comércio, na escola e em todo tipo de entretenimento, muitas pessoas passaram a depender do Programa de Transferência de Renda e Auxílio Emergencial, inclusive eu, que já atravessava um momento delicado e que foi potencializado por toda essa conjunção adversa, aumentando os tensionamentos familiares que só se atenuaram no final do ano, quando fui aprovada na seleção de bolsa Capes.

-

⁷ Sigla para Coronavírus Síndrome Respiratória Aguda Grave.

Em junho de 2020, no formato remoto, as aulas no programa de pósgraduação foram retomadas. Professores e estudantes, em meio a tantas dúvidas, tiveram que desenvolver atividades formativas por meio das plataformas de comunicação *on-line*, adaptando-se à realidade inesperada. As primeiras disciplinas remotas foram Pesquisa em Educação, Bases Filosóficas e Educação e Subjetividade. Os professores regentes desses componentes adaptaram seus planos de aula, acolheram-nos virtualmente no contexto pandêmico, ajudaram-nos a superar as dificuldades que surgiam, tanto no uso das tecnologias como de ordem emocional, e promoveram discussões relacionadas à concepção e à valorização do método científico, às correntes epistemológicas da educação e aos modos de subjetivação e à subjetividade dos sujeitos.

O agravamento do quadro pandêmico provocado pelo negacionismo, descrença na ciência, divulgação de falsas notícias e pela própria complexidade do vírus definitivamente а possibilidade do afastou retorno presencial consequentemente, mais um semestre foi cursado de maneira remota. Nesse período, a disciplina Formação do Professor proporcionou um aprofundamento teórico sobre o campo da formação docente e, mais especificamente, sobre a articulação das pedagogias decoloniais com o nosso tema de pesquisa. A disciplina Educação e Contemporaneidade, por sua vez, propiciou ricas trocas a partir das questões contemporâneas da educação como, por exemplo, a desigualdade de acesso remoto existente entre os estudantes da rede pública e privada da educação básica, a relevância da história de Salvador na constituição educativa e as bases históricas sobre o materialismo histórico-dialético, assuntos fundamentais para a continuidade da investigação sobre o objeto de estudo.

Em paralelo às aulas, aconteciam as discussões nos grupos de pesquisa FECOM e MEL, em uma relação colaborativa envolvendo estudantes da UNEB e da UFBA, que ajudaram no delineamento investigativo deste estudo, que se deu a partir da leitura e da elaboração de textos sobre internacionalização e pesquisa contrastiva e das discussões sobre as pesquisas em andamento dos orientandos do professor Augusto César Rios Leiro. Ao se apropriar do espaço virtual, esses dois grupos produziram materiais significativos que não são possíveis de serem trazidos em sua totalidade para esta introdução dissertativa. *E-books*, exposições fotográficas e eventos *on-line* – como *lives* e congressos virtuais – foram elaborados tanto pelos

participantes dos grupos, que difundiam temáticas ligadas às suas dissertações e teses, como por outros professores que se uniram a esses grupos e discorreram sobre diversos aspectos da educação e da pesquisa científica.

Entretanto, não posso deixar de mencionar dois acontecimentos que marcaram a minha trajetória acadêmica no curso em 2020 e em 2021. O primeiro, a *live* Políticas Institucionais e Pesquisas de Internacionalização na Educação Básica e Superior, mediada pelo professor César Leiro, promovida pelo PPGEDUC/UNEB, contou com a presença do secretário da Educação do Estado da Bahia, Jerônimo Rodrigues, da magnífica reitora do IFBA, Luzia Mota, do magnífico reitor José Bites de Carvalho, da UNEB, e do magnífico reitor João Carlos Salles, da UFBA. Eles trouxeram para esse cenário formativo contribuições acerca de possíveis acordos, parcerias, mobilidade de professores, estudantes e gestores, bem como iniciativas e experiências exitosas no campo da internacionalização.

O segundo acontecimento foi o I Cyber Encontro Internacional de Estudantes Universitários – *Scholas Chair and Intereurisland*, coordenado por um membro do FECOM, do qual participei como estudante e mediadora de uma mesa. Esse evento teve como tema "Do local para o global: cidadania pró-social, diálogo intercultural e paz", tendo sido promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Territórios Semiáridos (PPGESA), da UNEB, em conjunto com a *associação Enzima Attivo Per Reti di Significati* (ENARS), da Itália, e a Rede Mundial Scholars and Chairs. Nesse encontro virtual, pude dialogar com estudantes e professores de outras regiões brasileiras e do mundo sobre o desenvolvimento de uma cidadania pró-social de raízes profundas e ações concretas em nosso contexto de vida e estudo – o local –, que abre novas possibilidades para a questão global.

Por fim, em 2021 participei do IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: Profissão Docente em Questão, promovido pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso) e pelo PPGEDUC/UNEB. Apresentei, no grupo de trabalho 2, a pesquisa "Docência em contextos de diversidade, um relato autoral sobre o curso de língua portuguesa para estrangeiros em um contexto baiano brasileiro", na qual foram narradas as experiências de quatro professores que alfabetizaram jovens e adultos estrangeiros na língua portuguesa, na educação básica, no ensino superior e profissionais já atuando no mercado de trabalho. Essas experiências relacionadas com meu objeto

de estudos contribuíram de forma substancial para fortalecer as bases preliminares da pesquisa, tensionando a formação do professor, a educação básica e a internacionalização.

Com o intuito de delimitar mais o tema e trazer recortes espaciais e temporais, foi construída a problemática da pesquisa que trará em seu corpo a questão a ser investigada, os objetivos e outros elementos que contribuem para o entendimento do objeto de estudo.

1.3 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O crescimento de estudantes estrangeiros no Brasil e na Bahia, o estabelecimento de parcerias e acordos institucionais, a participação de escolas em redes internacionais de conhecimento e o processo migratório evidenciam alguns fenômenos presentes na educação básica. Como exemplos de temas transversais na educação do século XXI, temos: interculturalidade, multilinguismo, cidadania global crítica, sustentabilidade global, cultura de paz, avaliação em larga escala internacional, entre outros. Para este estudo é considerada a dimensão da internacionalização, relacionada ao intercâmbio de professores ligado aos cursos de formação continuada. E, a título de constatação para a requerer do profissional de educação conhecimentos sobre esses aspectos, foi elencado a esse estudo um mapeamento de estudantes estrangeiros.

Essas temáticas estão nos conteúdos das disciplinas, nas avaliações, nos exames, no convívio em sala de aula e abrangem a realidade escolar independentemente dos muros limitantes não só de modo presencial, como também pelo uso das redes de comunicação que implicam em uma educação mais ampliada, com práticas colaborativas desafiadoras, para além das fronteiras, pois vivemos uma sociedade em rede global repleta de intencionalidades, interesses e disputas. (CASTELLS, 2006)

Diante disso, os conhecimentos que estão à margem do processo educativo envolvendo professores e estudantes brasileiros e estrangeiros emergem e passam a contribuir na aprendizagem. Essas relações educativas são carregadas de descobertas e choques culturais que transitam numa escala que vai do encantamento ao conflito, requerendo análise, reflexão, mudanças sociais e políticas

para que ambos, professor e estudante, possam se reconhecer enquanto sujeitos de uma práxis transformadora pautada no respeito e na diversidade.

Os levantamentos estatísticos demonstram que, no Brasil, o exercício da docência frente ao desafio intercultural-internacional se intensificou em 2019 com a matrícula de estudantes de outros países na educação básica. Em números, a educação infantil tinha 14.383 alunos estrangeiros; o ensino fundamental, 60.177; o ensino médio, 12.733; o EJA, 7.189; e o ensino profissionalizante tinha 2.887 matrículas nas esferas municipais, estaduais, federais e privadas de ensino, segundo o Observatório de Imigração. (OBMIGRA, 2019)

Nesse sentido, a articulação das políticas de formação continuada de professores com a internacionalização emerge da realidade em que situações diferentes e complexas fazem parte da tarefa de ensinar e aprender na sala de aula. Esse exercício exige do professor autonomia para se desenvolver, condições físicas, intelectuais e emocionais para continuar aprendendo e condições de avaliar e conhecimentos da profissão. redimensionar os Assim, no caminho desenvolvimento profissional conta também a atuação junto aos colegas mais experientes, a integração e a socialização teórico-práticas de referenciais como elementos de um contexto formativo do docente que também requer vinculação das escolas com as universidades e com os centros de formação e aperfeiçoamento instituídos pelas instâncias governamentais para a qualificação de recursos humanos na área de Educação.

No ano de 2020, em alinhamento com as políticas instituídas de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou o Parecer nº 14/2020, Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, e publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

Esses fatos desencadearam posicionamentos contrários de entidades nacionais de educação, pois estas entendem que as instâncias legislativas federais não levaram em consideração o cenário pandêmico nem a produção científica no campo da formação, da política educacional e do currículo. (ANPED, 2020) Contudo, essas políticas entraram em funcionamento com o prazo de dois anos para

adequação curricular nos cursos de formação e profissionalização dos professores no Brasil.

De maneira sintetizada e decrescente, iniciamos este apanhado dos dispositivos legais a partir de 2020, ano de aprovação da Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-FC), aprovada com os entraves ditos acima, até o ano de 2015, período em que a Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais foi aprovada sob ampla discussão em todo o país. Assim, foram elencados decretos, resoluções e pareceres dos últimos cinco anos para rememorarmos a trajetória das políticas de formação continuada.

Quadro 1 – Trajetória das políticas de formação continuada de 2020-2015

Normativa	Assunto
Parecer nº 14/2020, Portaria MEC nº 882, de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 1, de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2, de 2019	Define as Diretrizes Curriculares
Resolução CNE/CEB nº 3, de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução CNE/CP nº 4, de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (BNCC-EM), etapa final da educação básica, completando a BNCC já implementada na educação infantil e no ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, e no Parecer CNE/CP nº 15, de 2017
Resolução CNE/CP nº 2, de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Lei nº 13.415, de 2017	Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 11.494, de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
Decreto nº 8.752, de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
*Resolução nº 2, de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Fonte: Parecer CNE/CP nº 14/2020 – elaborado pela autora – com adaptações*.

Das legislações mencionadas acima, o Parecer nº 14/2020 ressalta um conjunto de elementos que fazem referência à formação do professor e, embora a

Resolução de nº 2, de 2015, que versa sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica não seja destacada no ordenamento legal, a resolução foi inserida nesse quadro, dada as definições com relação à formação continuada dos profissionais do magistério. Além disso, o parecer traz aspectos internacionais, tais como: adoção de referenciais profissionais de sistemas de educação baseados em experiências internacionais de países como Inglaterra, Escócia, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Cingapura, México, Chile, Colômbia, Equador e Peru para elaboração da BNC para os professores brasileiros e a utilização de uma literatura internacional fundamentada em estudos para o desenvolvimento da profissionalização e valorização do *status* docente.

Esse ordenamento legal, ou essa tecnologia política, imprime novas maneiras de subjetivação, novas práticas de trabalho e novos modos de regulação social. E dela poderá emergir mudanças de perfil profissional e *performances* cada vez mais voltadas para resultados.

Outros elementos tendem a se aproximar da internacionalização como, por exemplo, no primeiro item das competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional, que traz o reconhecimento de normativa(s) curricular(es) vigente(s) e a(s) sua(s) relação(ões) com referências filosóficas, estéticas, sociológicas, antropológicas, nacionais e internacionais. A partir dessa orientação, a área de Humanidades é correlacionada tanto com referências internacionais quanto com a pluriculturalidade brasileira. Ademais, avizinha-se desse contexto a elaboração de objetivos de aprendizagem, avaliações e currículos internacionalizados. (LEASK, 2015). Mediante esse item que versa sobre competências e habilidades, perguntamos de que maneira serão estabelecidas e mantidas as conexões entre esses objetivos internacionalizados e as metas institucionais nacionais. Quais são os componentes facilitadores e dificultadores desse processo? São questões que surgem a partir das bases propostas e carecem de reflexões a serem discutidas pelas instituições formadoras de professores.

Outro ponto trazido por esse documento que pode ser ligado à internacionalização é o regime de colaboração. Como estratégia e prática formativa, ele deve ser estimulado pelo intercâmbio e pela cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante o modelo de arranjos

de desenvolvimento da educação, conforme orienta o Plano Nacional de Educação (PNE). Inferimos que, nesse caso, não se exclui a possibilidade da existência de um regime de colaboração internacional, em que redes de cooperação horizontais se aproximam pela competitividade e semelhança do que produzem e, implicitamente, da cooperação vertical, devido ao grau de interdependência e influência de grupos transnacionais na elaboração de políticas públicas nacionais, como é o caso da base curricular em questão.

Isso sem deixar de lado o Plano Estadual de Educação da Bahia, que vigora de 2016 até 2026. Este, ao ser articulado com o Plano Nacional de Formação de Professores, traça um plano de estratégias de colaboração entre a União, os estados e os municípios composto por metas. Dentre elas, ressalto a meta 15, que trata da formação de professores e, nela, o item 15.1, que se refere às vagas em programas contínuos de aperfeiçoamento docente, que aprofundem a compreensão sobre a aceitação das diferenças, marcas culturais e convivência entre pessoas distintas. Esses programas são reportados para as modalidades: educação no campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação especial, educação prisional e atendimento socioeducativo. Observamos que não figura nesse item a promoção de formação para os professores atuarem considerando o intercâmbio, a imigração de estudantes estrangeiros e uma educação intercultural internacional, apesar de mencionar a aceitação das diferenças e a convivência entre pessoas distintas.

O item 15.10 traz o fomento às Instituições de Ensino Superior (IES) para a ampliação de cursos de formação inicial e continuada de professores, referente às modalidades educacionais citadas no item 15.1, que considera o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional, as especificidades étnico-culturais e a conjuntura de cada comunidade ou grupo. Sendo assim, embora neste item figure a interculturalidade e bilinguismo, podemos dizer que a linguagem de sinais e língua portuguesa (Libras), ao fazer parte da matriz curricular de uma IES, pode ser configurar um ensino bilíngue, sem necessariamente ter uma língua de outra nacionalidade.

A meta 16 trata, especificamente, da formação continuada e da pósgraduação dos professores, enquanto o item 16.2 estabelece que o Conselho Estadual de Educação avaliza e que a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) colaboram na instituição de áreas prioritárias para a política de formação docente e as necessidades do sistema de ensino. Essa articulação entre os órgãos que representam os entes federados busca a unidade na diversidade, dialoga com o Plano Nacional de Educação e deve promover mudanças a partir da interpretação da realidade, vislumbrando na internacionalização um passo para superar as desigualdades educacionais, contribuindo substancialmente para a qualidade da educação.

E, se por um lado, as experiências internacionais, o tecnicismo, a pedagogia das competências, a meritocracia, entre outros elementos que estão compondo o arcabouço teórico do Parecer nº 14/2020, remetem-nos a posicionamentos mais críticos de enfrentamento a políticas mercadológicas; do outro lado, elas sinalizam que o fenômeno da internacionalização permeia a educação brasileira.

Esse aspecto se aproxima do campo da formação do professor e se liga às mudanças promovidas pela presença de estrangeiros nas instituições de ensino, pelas pesquisas realizadas entre universidades, pelos acordos institucionais e pelas ações de cooperação internacional, implementadas pela Capes visando à formação continuada. É o caso do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), em vigência desde 2010, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica e o aperfeiçoamento dos professores da língua inglesa da rede pública de ensino, o qual tem, dentre outros requisitos de seleção, a conclusão da graduação em Letras até um período determinado e estar, preferencialmente, no início da carreira.

Outro exemplo dessas ações é o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica (PDPP), encerrado em 2019 e que teve sua primeira versão em 2013. Ele contemplava especificamente bolsistas supervisores integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e alunos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa.

Dando continuidade a esse processo de aperfeiçoamento profissional, outros editais quanto à formação continuada docente foram lançados pela Capes, os quais estão suspensos ou foram encerrados. Entretanto, vigora pelo Programa de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica,

relativo ao ano de 2019, um edital para o desenvolvimento de profissionais da Irlanda, que foca em profissionais que atuem na direção, supervisão ou coordenação pedagógica de escolas da rede pública ou privada sem fins lucrativos e nos colégios militares, em ambos os casos relacionados à educação básica. E outro do Canadá, o qual foi direcionado para o aperfeiçoamento de professores em exercício nas escolas públicas das redes estadual, municipal e distrital que estivessem efetivamente atuando nos níveis da educação infantil, ensino fundamental I e II ou ensino médio.

Quanto à formação realizada na Irlanda, foi disponibilizado um total de até 30 vagas, sendo seis para cada região brasileira. Como requisito eliminatório, os candidatos tinham que apresentar notas mínimas comprovadas por exames de proficiência realizados no mínimo há dois anos. Esse fato tornou sem efeito para essa concorrência os diplomas dos gestores licenciados nos cursos de Letras com habilitação na língua inglesa, oriundos das próprias instituições de ensino superior do Brasil, incorrendo em uma situação, no mínimo, controversa, já que invalida ou atesta a insuficiência dos cursos, exclui os possíveis candidatos formados pelo ensino superior brasileiro e torna pública a não aceitação de diplomas expedidos por instituições devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação.

Ainda sobre esse edital, conforme demonstra o quadro a seguir, foram contempladas com bolsas as regiões:

Quadro 2 – Edital Cooperação Internacional Irlanda (estados contemplados por região brasileira)

Região	Estado	Qtd. Bolsas
Nordeste	Ceará	02
	Piauí	02
Centro-Oeste	Distrito Federal	03
	Goiás	01
Sudeste	Espírito Santo	01
	Rio de Janeiro	04
	São Paulo	05
Sul	Rio Grande do Sul	01
	Santa Catarina	01

Fonte: Capes – edital nº 31/2019 – elaborado pela autora.

Em suma, foram concedidas 20 bolsas. Nenhuma menção foi feita quanto à região Norte e, pelo remanejamento realizado, depreende-se que a região Sudeste foi a que obteve o maior número de candidatos selecionados. Houve ainda uma vacância nas vagas das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul, pois tiveram um número de classificados menor do que o estabelecido.

Já o edital do Canadá está centrado no professor. As orientações informam que a região será identificada pela Unidade da Federação (UF) da escola onde o candidato exerce o cargo de professor. Nas etapas de divulgação do resultado parcial e até mesmo final não se sabe a qual UF o professor classificado pertence, dificultando possíveis delineamentos para a pesquisa. Entretanto, esse programa, além de ter aceitado o diploma de graduação em Letras com habilitação em inglês ou espanhol, disponibilizou 21 vagas para a região Norte, o mesmo quantitativo para a região Nordeste, e 20 vagas para cada uma das demais regiões do Brasil, totalizando 102 vagas.

Ademais, esse edital teve peculiaridades em relação aos editais anteriores, pois inseriu no contexto do aperfeiçoamento profissional internacional as outras áreas do conhecimento, além da língua inglesa, e perpassou diferentes níveis de ensino da educação básica. Esse fato possibilita o fortalecimento profissional, a valorização das produções locais, a ampliação de conceitos, o respeito e o engajamento com diferentes pessoas e culturas. No que tange aos requisitos para participar da seleção, o certame se aproximou um pouco mais da realidade vivida pelos profissionais de educação, ressalvando-se despesas como deslocamento entre a casa e o aeroporto no tocante aos professores que moravam no interior do estado que, a depender da distância, poderiam ter um gasto significativo com passagem e hospedagem, além do visto e passaporte, que eram de responsabilidade do professor.

Os Programas de Cooperação Internacional são lançados em nível nacional, a partir de critérios rigorosos que dificilmente alcançam a maioria dos professores das regiões do Brasil de maneira equânime. Isso porque, segundo o OBMIGRA, a incidência de estudantes estrangeiros é mais perceptível nas regiões Norte, Sul, Sudeste, e menos nas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Porém, como vimos no Quadro 2, que mostra em números o resultado de um dos editais, a região Norte sequer foi mencionada para esse tipo de formação de professores, apesar de ter

recebido, no ano de 2019, um contingente expressivo de imigrantes nas escolas da educação básica devido a crises políticas em outros países.

Na Bahia, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, temos 123 municípios com estrangeiros matriculados em suas escolas, distribuídos na rede pública de ensino que, nesse mesmo ano, tinha 59,84% de estudantes na rede municipal, 38,83% na rede estadual e 32% na rede federal. Isso sem contar as escolas privadas cujos dados não foram processados. Além disso, 12 escolas públicas estão ligadas ao Projeto de Escolas Associadas, as quais se configuram como partícipes de comunidades internacionais que promovem troca de ideias, parcerias e funcionam como um centro de formação de educadores e de aprendizagens colaborativas de valores priorizados pela Unesco.

A partir dessa conjuntura, o objeto de pesquisa tornou-se, às políticas de internacionalização para a formação continuada dos professores da rede pública estadual da educação básica baiana. Diante disso, inquietações e indignações surgiram mediante esses levantamentos: como foi realizada a formação dos professores para que eles recebessem esses estudantes? De que forma os professores articularam os conhecimentos interculturais, multilinguísticos, de cultura de paz, cidadania global com a sua prática pedagógica? Eles receberam uma formação que promovesse articulação entre esses conhecimentos e os conteúdos curriculares estabelecidos? E de maneira mais ampla para além da Capes, quais são as políticas de internacionalização na educação para a formação de professores do estado da Bahia, considerando que os professores já concluíram a graduação e estão atuando na educação básica e até mesmo no ensino superior?

Essas questões provenientes das vivências dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia estão ligadas aos gestores do Conselho Estadual de Educação, órgão que, segundo o Decreto nº 7.532, de 1999, tem a atribuição de formular políticas educacionais e normas a serem aplicadas: a) ao sistema de ensino; b) aos gestores da Secretaria de Educação, por definirem e difundirem as políticas públicas; c) à Assembleia Legislativa, por aprovar os planos e normativas educacionais; d) aos gestores do IAT, como executores dessas políticas e programas, tendo em vista que esse instituto é o responsável por promover a formação continuada de professores em nível de aperfeiçoamento, extensão e

cursos e eventos de curta duração, como oficinas, seminários, congressos para professores e profissionais da rede pública da educação básica.

Em observância ao Decreto nº 9.064, de 2004, regimento dessa instituição, compete a esse centro de referência a operacionalização de convênios, contratos e acordos de cooperação técnica e financeira em parceria com as universidades situadas no estado da Bahia e no Brasil, a partir dos cursos de pós-graduação e extensão para a promoção de uma formação continuada de professores, alinhada às políticas propostas e às próprias necessidades escolares.

Assim, dado que temos cada vez mais estudantes estrangeiros nas nossas escolas básicas e públicas, há a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira as políticas públicas de internacionalização se inserem na formação continuada de professores da educação básica e contribuem para o desenvolvimento desse profissional? Essa questão considera o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um ato complexo, o qual pressupõe como um dos alicerces a formação docente.

A investigação tem por objetivo geral compreender como as políticas públicas de internacionalização se inserem nos cursos de formação continuada de professores da educação básica e contribuem para o desenvolvimento desse profissional. E, como objetivos específicos: a) identificar quais são as políticas de internacionalização presentes nos programas de formação continuada de professores do estado; b) mapear os programas de formação continuada na ambiência nacional e sua incidência no estado da Bahia e c) explicitar as possíveis correlações entre as políticas de internacionalização na educação e os programas de formação continuada de professores.

Mediante o exposto, apresentamos esta pesquisa organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo explica o tema ao leitor, as minhas trajetórias pessoais de vida e na academia e a implicação com o objeto de estudo. Nessa etapa, para melhor compreensão e delineamento investigativo, foi elaborada a problemática da pesquisa e nela estão inseridas as principais mudanças legislativas dos últimos cinco anos no Brasil, em articulação com os dados pertinentes ao estado da Bahia, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. No segundo capítulo, está exposto o referencial teórico, articulando as categorias teóricas com os trabalhos científicos elaborados por outros autores.

No terceiro capítulo apresentamos os passos constitutivos dos caminhos metodológicos e as bases epistemológicas da pesquisa que aproximam o leitor das leituras e da escrita dissertativa. O quarto capítulo apresenta a metodologia, a configuração do trabalho e traz em seu cerne dois mapeamentos referentes à formação continuada de professores e à presença de estudantes estrangeiros. O quinto capítulo aborda o cenário das políticas públicas de formação de professores e de internacionalização no âmbito da educação básica, quando buscamos identificar e analisar possíveis concepções institucionalizadas para o processo de integrar uma dimensão internacional-intercultural com o objetivo, a função e a oferta de formação continuada para os professores da educação básica e pública da Bahia.

O sexto capítulo traz as considerações finais, a partir da articulação dos três campos de conhecimento: educação básica, políticas de internacionalização e formação continuada, que constituem elementos para a resposta do problema da pesquisa e com os pontos principais abordados durante a construção do trabalho.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS, FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Estudos sobre internacionalização na educação são desenvolvidos no Brasil com maior ênfase na pós-graduação. Nos repositórios das universidades e bibliotecas digitais dos órgãos federais ligados à educação, encontramos em maior proporção pesquisas que se relacionam aos cursos de mestrado e doutorado e há pouco tempo nos deparamos com pesquisas sobre esse tema nos cursos de bacharelados e licenciaturas.

Entretanto, a potência da internacionalização na educação alcança outros níveis, abrangendo diferentes modalidades de maneiras distintas, como um fenômeno que, segundo Heidgger (2005, p. 58), significa "[...] o que se mostra, o que se revela". A proposição desta etapa é lançar luz para compreender como o fenômeno da internacionalização – que se revela como ligado à lógica econômica de mercado e às políticas transnacionais e se estende para as questões educacionais, extrapolando a pós-graduação – perpassa a graduação no ensino superior e alcança a formação continuada do professor que atua nos diferentes níveis de ensino da educação básica ao receber estudantes estrangeiros. Diante disso, dada a polissemia do termo "internacionalização", o recorte dado para este estudo se dá no âmbito do intercâmbio estudantil.

A internacionalização da educação básica emerge paulatinamente a partir de diferentes elementos que podem ser decorrentes dos programas interculturais internacionais ou de processos migratórios que interferem na realidade escolar tanto na aprendizagem como no ensino e na gestão e que, por sua vez, se interligam à internacionalização do ensino superior. Nessa linha, entende-se que a "[...] universidade deve apoiar e colaborar os outros níveis de educação, aproveitar esse desenvolvimento e construir a partir dele, suas próprias estratégias de internacionalização". (WIT, 2015, p. 1, tradução nossa) Então, ao apoiar essa questão, a universidade se aproxima da escola e essa aproximação se configura ao passo em que a pesquisa é gradualmente elaborada, alargando a discussão sobre o assunto do ponto de vista local para uma melhor compreensão desse movimento a nível global.

Desse modo, sentimos a necessidade de realizar uma revisão das pesquisas já produzidas, a fim de mapear produções acadêmicas anteriores para auxiliar o

desenvolvimento de novas teorias e paradigmas com relação ao tema, propondo uma reflexão "[...] em que o pesquisador vai e vem, pensa sobre o problema, faz anotações sobre o que outros pesquisadores fizeram, refinando a questão de pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações". (STAKE, 2011, p. 119) Desse modo, ajudando a ampliar e a aprofundar a questão a partir das dissertações e teses que abordem esse fenômeno e que tenham como enfoque as políticas públicas de internacionalização ligadas à formação continuada do professor da educação básica.

Por conseguinte, foi realizado um levantamento na Plataforma Sucupira referente ao período de 2011-2021, pois apesar de a Capes ter tido uma ampliação de suas atividades de formação de professores com vistas à educação básica em 2007, esse intervalo nos dará uma visão mais contínua e integrada das produções científicas elaboradas, possibilitando uma maior aproximação e outras maneiras de compreender a realidade. Assim, o quadro a seguir foi organizado por regiões brasileiras e universidades com notas 5, 6 e 7, estabelecidas pela avaliação quadrienal de 2017 dos programas de pós-graduação em educação da Capes. A partir desse critério, utilizamos a "[...] internet como instrumento, para a realização da pesquisa social, às vezes chamada de pesquisa *on-line* [...]."(FLICK, 2013, p. 164) Para tal, buscamos essas produções na Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Capes e no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A procura por teses e dissertações foi realizada por meio das palavraschaves, incluindo a internacionalização na educação básica e políticas públicas por terem maior abrangência e repercussão na produção de pesquisas. Mais especificamente, utilizamos: "políticas públicas de internacionalização na formação continuada de professores", "intercâmbio estudantil na educação básica" e "internacionalização na escola". Para refinar a amostra, além da leitura dos resumos, foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: ausência de resumo; produções ligadas à pós-graduação, graduação e extensão ligadas a cursos de licenciatura/formação inicial, ensino superior e produções que tiveram como finalidade o ensino primário e secundário de outros países sem apresentar correlação com o Brasil.

Ao consultar os repositórios *on-line*, percebemos que a Biblioteca Digital era mais fidedigna na apresentação dos resultados ligados às categorias estabelecidas

e direcionava as pesquisas para os repositórios das universidades, os quais, em alguns momentos, poderiam se encontrar off-line. Diferentemente do repositório da Capes, no qual as produções estavam alocadas na plataforma Sucupira, o que daria maior rapidez para acessar a obra – isto se os filtros desse site apresentassem precisão na devolutiva das respostas, caso contrário tornava-se necessária a aplicação das estratégias de busca, o que demandava um tempo maior para identificar as pesquisas que se afinavam com o objeto de estudo e as duplicidades. Além disso, nos casos em que a leitura do resumo não foi suficiente para estabelecer a inclusão ou exclusão da obra foi feita uma leitura integral para determinar a elegibilidade. A partir disso, elaboramos dois instrumentos para a extração dos dados das produções acadêmicas: o primeiro foi um quadro organizado por região, universidade e quantitativo de teses e dissertações relacionadas ao tema de estudos e o segundo quadro foi organizado contendo informações sobre título, autor, ano de publicação, tipo de relatório de pesquisa, instituição, um breve resumo contendo o objetivo geral, a metodologia e o resultado. Além desse detalhamento, este quadro se apresenta entrecortado por reflexões em que se procurou estreitar o vínculo com o objeto de estudos e dinamizar a leitura a partir dos comentários tecidos.

Quadro 3 – Regiões, universidades e quantitativo de teses e dissertações ligadas às políticas de internacionalização e formação continuada de professores da educação básica 2011-2021

Regiões do	Universidades	Quantitativo de teses
Brasil		e dissertações
	 Universidade Federal da Bahia 	01
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	01
	 Universidade Federal de Goiás 	01
Centro-Oeste	 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul 	01
	 Pontifícia Universidade Católica de Goiás 	02
Distrito Federal	 Universidade de Brasília 	02
	 Universidade Federal de Minas Gerais 	01
	 Universidade Federal de São Carlos 	03
Sudeste	 Universidade do Estado de São Paulo 	04
	 Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro 	01
	 Universidade São Paulo 	01
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02
Sul	 Universidade Federal do Paraná 	02
	Universidade do Vale do Rio Sinos	01

Fonte: Repositório Capes e BNDT – Elaboração autoral.

Ainda sobre os critérios de inclusão e exclusão, outro fator importante nesta pesquisa foi conhecer como os estudos encontrados sobre políticas de internacionalização na formação continuada de professores da educação básica se articulam com a legislação vigente, seja com as Diretrizes Nacionais de Educação, com os Parâmetros Curriculares, o Plano Nacional de Educação, seja com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, suas atualizações e complementos, principalmente no ensino médio. Isso porque a própria Base Nacional Comum Curricular diz que, a partir do estudo da língua inglesa "[...] abremse possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global [...]". (BNCC, 2018, p. 50). Então, por estar na América do Sul e considerar os países vizinhos e as relações horizontais, esse é um ponto indispensável para estimular a aprendizagem de outros idiomas, inclusive a língua espanhola e a própria língua portuguesa, que se modifica nos países da América Latina, no Caribe e na África, entendendo que:

É previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedira que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tão pouco proibirá que associações de tipo horizontal se deem entre países vizinhos igualmente hegemonizados, atribuindo uma nova feição aos blocos regionais e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. (SANTOS, 2000, p. 74).

Assim, mesmo sendo o inglês a língua estrangeira priorizada no sistema educacional, as outras línguas, hábitos e estudos nas diversas áreas emergem e emergirão com características próprias das relações Sul-Sul. Inclusive, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)8, realizado no Mercosul, é uma demonstração de que as escolas da faixa de fronteira transitam por essa realidade.

Para este estudo, também foi importante relacionar políticas de internacionalização na formação continuada de professores da educação básica com a presença de estrangeiros, intercambistas, refugiados, imigrantes e exilados recebidos pela escola dentro e fora da sala de aula, considerando esses elementos como um critério de inclusão que ajuda o pesquisador a perceber e compreender a

⁸ O principal objetivo do PEIF é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. Maiores informações: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-defronteira#:~:text=DEFINI%C3%87%C3%83O,com%20o%20Brasil%2C%20de%20outro.

presença desse fenômeno. Dessa forma, o Quadro 4 mostra o resultado de uma investigação das produções acadêmicas sobre políticas de internacionalização na formação continuada de professores da educação básica por região e ano. Essas produções foram pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que são dois repositórios reconhecidos pela sistematização das informações.

Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre políticas de internacionalização na formação continuada de professores da educação básica por região e ano (2011-2021)

Região	Ano	Título, autor, universidade, tipo de pesquisa e palavras-chave	Objetivo, metodologia e resultado
Nordeste	2016	UFPE Línguas, culturas e educação: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil Autora: PALHARES, Ana Cristina de Moraes Hazin	[] Mas, como o discurso sobre a língua inglesa entra, nas escolas monolíngues, na Educação Infantil? nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi analisar os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil para compreender os efeitos de sentido dos discursos em circulação, porque esses discursos e não outros e quais discursos são silenciados nesse processo. Para tanto, ancorados nos princípios da Análise de Discurso francesa (AD), nos estudos de Pêcheux e Orlandi, entre outros autores(). A autora acredita que esta reflexão sobre os processos discursivos referentes ao ensino e aprendizado de língua inglesa na Educação Infantil é relevante pela necessidade de refletirmos sobre os discursos que nos constituem e também por causa da importância de pensarmos sobre o papel da língua inglesa, enquanto língua hegemônica, em nossa sociedade e em nossas vidas. Isto porque, para podermos repensar os processos de ensinoaprendizagem de línguas, precisamos primeiro tentar compreender o lugar que as línguas ocupam.
	2015	O processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio: o estudo de caso do Centro Paula Souza e do Senai-SP Autora: Santos, Margarete dos Tipo: Dissertação Palavras-chave: Internacionalização. Cooperação. Educação Profissional. Técnico de Nível Médio.	Este estudo objetivou explorar e descrever como ocorre o processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio em duas instituições: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CETEPS e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, ambas situadas em São Paulo. A pesquisa possibilitou verificar a escassez de estudos em internacionalização para o ensino técnico de nível médio, bem como o conceito atual de internacionalização demonstrado pelas instituições pesquisadas: entendem a internacionalização de forma linear como uma série de atividades realizadas no âmbito internacional.

Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica

Autora: Lopes, Priscila Almeida
Tipo: Dissertação
Palavras-chave: Língua e Cultura. Interculturalidade
Crítica. Identidade.
Representações Sociais.

Letramento Crítico.

Esse estudo investiga as representações de alunos do ensino médio sobre o espanhol e seus falantes, buscando identificar suas relações com a língua e suas culturas, e discute qual a contribuição do contato com nativos de espanhol da América Latina, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico crítico e interpretativista, a pesquisa foi realizada com uma turma de 27 alunos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, na cidade de Paracatu - MG. Os resultados da análise dos dados mostraram que a realização dos encontros interculturais promoveu aproximação e sensibilização em relação à cultura do outro, mas não se mostrou suficiente para promover necessariamente um processo de reflexão crítica sobre a hierarquização do espanhol na América Latina.

A superação de barreiras políticas e geográficas é o que Santos (2015) propõe em sua dissertação ao se referir aos cursos técnicos de nível médio, trazendo, então, a inovação de ofertas de cursos a partir do desenvolvimento de atividades com outros países. Entretanto, a autora alerta que a internacionalização no ensino médio de nível técnico parece acontecer de forma reativa à demanda existente, requisitando a construção de uma consciência alinhada aos objetivos institucionais de maneira clara, bem como os riscos e obstáculos para o processo de internacionalização. Além disso, ela nos remete ao campo da conceitualização, em que as instituições entendem a internacionalização de maneira linear, como atividades realizadas no âmbito internacional.

Então, há de se pensar que mesmo após seis anos do anúncio dessa pesquisa, ainda existe uma visão linear não só acerca das atividades internacionais realizadas, mas também sobre a própria internacionalização na educação. Como se passa no curso técnico médio, o estudo está situado no nível da educação básica, apesar de o pensamento comum sobre a internacionalização ainda ser uma prerrogativa dos cursos de pós-graduação *scrito sensu* em fase de expansão para a graduação. É importante informar, discutir e sensibilizar as pessoas quanto a esse aspecto para que se consolide uma compreensão sobre a internacionalização e sua interferência nos diferentes níveis e nas diferentes formas da educação. Nesse sentido e para além dele, Lopes (2018) fala que é importante ter um trabalho de sensibilização histórica acerca da colonização dos países da América Latina, para

que, a partir da perspectiva do letramento crítico, discuta-se o processo de interculturalidade crítica como estratégia decolonial, contribuindo para as transformações das representações sociais negativas que interferem nas relações construídas pelos estudantes.

2017 Centro-Oeste 2017 Centro-Oeste

UNB

Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso

Autora: Sene, Lígia Soares

Tipo: Dissertação
Palavras-chave: Português
como Língua de Acolhimento.
Objetivos de Ensino.
Materialidades.

Esta dissertação discorre sobre o conceito de Língua Acolhimento, sobre as especificidades que envolvem esse ensino e sobre a composição de materialidades de ensino de língua de acordo com o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas -OGE. [...]. A finalidade da pesquisa foi de definir os objetivos de ensino-aprendizagem dessa modalidade para uma turma de nível iniciante e, conforme essas experiências; reelaborar materialidades de ensino e analisar como tais práticas buscaram concretizar os objetivos propostos. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, de cunho interpretativista, que apresenta objetivos de ensino de PLAc e analisa a materialidade do material didático e dos procedimentos para experienciar a língua-alvo, destacando atividades nomeadas interculturais. Os resultados alcançados mostram que as materialidades analisadas buscaram efetivamente concretizar os objetivos do ensino, no entanto, em níveis diferenciados. O material didático auxiliou mais na aprendizagem e aquisição do português e no desenvolvimento de letramentos. As atividades interculturais propiciaram letramentos, interculturalidades e sentimento de acolhida.

017 PUC-GO

Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Estado De Goiás Autor: Pessoni, Lucineide Maria De Lima

Tipo: TESE

Palavras-chave: Neoliberalismo.
Internacionalização. Finalidades
Educativas. Políticas
Educacionais. Produtividade.
Qualidade de Ensino.
URL:

http://tede2.pucgoias.edu.br:808 0/handle/tede/3858 O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as orientações para a educação propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, e como essas orientações influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade ensino. Foram adotados como procedimentos da investigação а pesquisa documental, com a utilização de documentos do Banco Mundial e Unesco, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e das escolas, e a pesquisa empírica em escolas da rede estadual de ensino[...]. A coleta de dados em campo ocorreu por meio de observações sistemáticas e entrevistas[...]. Conclui-se que a Reforma Educativa em Goiás se apresenta em sintonia com as reformas neoliberais que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990, em que a educação é vista como um novo setor no mercado de serviços. [...]. Desse modo, verifica-se que a qualidade de ensino se reduz ao cumprimento de critérios quantitativos a econômico. serviço do modelo levando empobrecimento da formação intelectual, cultural e cientifica dos alunos.

PUC-GO 2017 Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: a questão da qualidade de ensino Autor: Milagre, Gessica **Filqueiras** Palavras-chave: Finalidades e Objetivos da Educação. Banco Mundial. Qualidade da Centro-Oeste Educação. URL: http://tede2.pucgoias.edu.br:808 0/ handle/tede/3840 2016 **UFMS**

Esta dissertação teve como objetivo analisar as finalidades educativas escolares em documentos que definem políticas e diretrizes da educação nacional em ligações com orientações doutrinárias estratégicas organismos de internacionais. principalmente o Banco Mundial e a Unesco, visando apreender seu impacto na qualidade social do ensino. O estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica com base em documentos produzidos pelo Banco Mundial e Unesco, e documentos oficiais do Ministério da Educação[...]. Então, a partir da análise dos documentos e com o suporte de outras pesquisas sobre o tema, foi possível constatar que as políticas públicas para a educação têm o papel de possibilitar a inserção de populações socialmente vulneráveis ao mercado de trabalho. Para isso, instituem-se programas de redução da pobreza, um currículo de conhecimentos e habilidades baseado em resultados visando incorporação social das classes menos favorecidas. Desse modo, tais finalidades educativas, uma vez incorporadas nas políticas educacionais, no planejamento da educação escolar, nos currículos, nas formas de funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, projetam um sentido utilitário de qualidade, restrito à satisfação de necessidades imediatas, distante do sentido de qualidade social e cultural visando a emancipação humana.

A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicações para a gestão escolar Autor: Francisco, Jonas Antônio Palavras-chave: Educação e Estado. Educação. Aspectos Sociais.

Moçambique.

Professores – Formação

Tipo: Dissertação

2011

Esta pesquisa teve como finalidade compreender as implicações que o processo de massificação do ensino básico trouxe para a gestão escolar em Mocambique. Em termos metodológicos, o autor optou pelo materialismo histórico-dialético; a contradição, totalidade e a dialética serviram de orientação do trabalho. Segundo dados recolhidos, apresentados e analisados na pesquisa, autor afirma mundialização do capital tem tido maior peso no planejamento educacional, sobretudo nos países periféricos; que pouco se tem dado atenção às questões localizadas; que os contextos econômicos, políticos e sociais de Moçambique contribuíram para a aceitação do processo de massificação do ensino secundário a partir de 2000 e que esse processo traz consigo sérios problemas para a gestão escolar.

UFG
Formação continuada de
professores de língua inglesa no
Brasil: a prática reflexiva crítica
em questão.
Autor: Duarte, Magali Saddi
Tipo: Tese

Esse estudo teve como objetivo a apreensão de pressupostos epistemológicos, na formação contínua de professores, na perspectiva do professor reflexivo-crítico, depara-se na sua investigação com a produção de pesquisadores, que se inserem no campo da LA e que tem como suporte a teorização das demais áreas como sociologia, antropologia, a psicologia e sobretudo a educação. A metodologia escolhida foi a

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores. Racionalidade Prática Formação de Professores. Professor Reflexivo-Crítico. Link:

http://repositorio.bc.ufg.br/tede/h andle/tde/1100 investigação bibliográfica, teve como base estudos relativos a projetos e programas de qualificação contínua de professores de inglês no país, ao materialismo histórico dialético e a teoria crítica da escola de Frankfurt. A investigação bibliográfica desse estudo revelou que a proposta de formação de professores, na perspectiva da epistemologia da prática, presentes nos documentos oficiais de educação nacional; mantém e reproduz a dicotomia teoria e prática, polariza a formação científicametodológica, impõe uma prática instrumentalizadora e desconsidera a capacidade do professor de produzir conhecimento, dizendo que é aligeirada, esvaziada e com carga horária reduzida.

Ao estudar a formação continuada dos professores de inglês na atualidade, Duarte (2011) aborda em seus estudos uma temática recorrente e significativa para o campo da formação continuada de professores que é a manutenção da dicotomia entre a teoria e a prática mesmo depois de 10 anos. A autora verificou que a não compreensão dos aspectos históricos que permeiam a realidade implicam em uma limitação na formação do professor e na possibilidade de produção do conhecimento. Quanto aos documentos oficiais da educação nacional, chama atenção que eles ainda impõem práticas instrumentalizadoras que operam de modo a prescrever a ação dos professores de inglês. Diante do exposto, a autora propõe a mudança a partir de uma prática reflexiva crítica que passa da técnica para a reflexão sobre e na prática.

2020

UNESP

A integração das Artes na formação docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha

Autor: Cunha, Daiane Solange Stoeberl da

Palavras-chave: Ensino de Arte. Interdisciplinaridade. Formação de Professores. Integração das Artes.

Tipo: Tese

Esta pesquisa de doutorado investigou a integração das artes na formação de professores de Arte para a Educação Básica no Brasil e na Espanha. A construção teórico-metodológica apresentada parte da problemática da incongruência entre o hibridismo na produção artística e as práticas artístico-pedagógicas fragmentadas, o que revelou o paradoxo entre a formação especialista de professores no Ensino Superior e a exigência do ensino integrado das artes na Educação Básica. Além disso, a autora traz enquanto percurso metodológico a revisão literatura, aborda a integração das artes e mostra que a pesquisa de campo foi realizada por meio da análise curricular, narrativas e entrevistas semiestruturadas realizadas com 22 professores atuantes no Ensino Superior. E, os resultados demonstram as implicações pedagógicas para a formação de professores de Arte para a Educação Básica, destacando a superação dos

Idect

aspectos negativos da polivalência da Educação Artística; o equilíbrio entre o ensino técnico especialista e as práticas criativas de integração das artes e o perfil interdisciplinar.

2019

UFSCAR

A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de SINOP/MT: o que elas visibilizam da escola?

Autora: Alexandre, Ivone
Jesus
Palavras-chave: Sociologia da
Infância. Migração Haitiana.
Diferenças. Escolas.
Tipo: Tese

2019

UFSCAR

A designação das línguas e sua distribuição para falantes na tríplice fronteira Brasil -Paraguai - Argentina

Autora: Azzali, Amanda Castilho

Palavras-chave: Político. Enunciação. Foz do Iguaçu, Fronteira. Línguas. Tipo: Dissertação

2019

UFSCAR

"Como é no seu país?" Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores O objetivo dessa pesquisa buscou compreender como está ocorrendo à inserção das crianças haitianas nas escolas públicas de Sinop/MT. Esse trabalho teve abordagem etnográfica através de observações, entrevistas com as crianças haitianas, os pais, professores, técnicas de desenvolvimento infantil e bolsistas. O resultado da pesquisa aponta que o impacto que a presença das crianças migrantes haitianas causa nas escolas ocorre por serem percebidas pelos professores e pelos colegas como diferentes e essas diferenças estão explícitas em seus corpos. São essas diferenças que visibilizam a maneira pela qual a escola racializa as crianças migrantes estabelecendo uma hierarquia entre as próprias crianças e dentro dessa hierarquia as crianças haitianas são subalternizadas em relação às demais. Segundo o autor, as escolas nunca reveem as suas práticas e discursos racistas e não conseguem tirar a cor dessas crianças

Nessa pesquisa, buscou-se compreender distribuição das línguas no espaço enunciativo da região fronteiriça de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Esse trabalho, por se inserir no interior de uma Semântica da Enunciação, objetiva tratar da relação entre línguas como um nexo político que se dá pelo modo como os falantes designam as línguas que falam. Os resultados de nossas análises mostram, pelos procedimentos, que os falantes locutores operam na organização do texto no acontecimento da enunciação, como a reescrituração e articulação, que o falante da fronteira ou falante de um espaço fronteirico funciona como uma figura política que se mobiliza em vários idiomas e, ao enunciar, ele se ressignifica dividido pelas línguas e se posiciona ao se identificar com as condições sócio-históricas nas quais ele está inscrito.

o objetivo deste trabalho foi o de re(a)presentar a experiência vivida por meio da ficcionalização da autora em relação a sua prática pedagógica em português, Língua de Acolhimento, em um curso exclusivo para mulheres imigrantes e refugiadas, pela perspectiva da autoetnografia. A autora afirmou que a pesquisa trouxe evidências de como a afetividade pôde auxiliar em uma auto investigação crítica sobre a prática do professor (...) trouxe também a proposta de trabalhar as emoções dos aprendentes de PLAc em sala de aula. A pesquisa e dispõe de evidências

Autor: Bottura, Eleonora Bambozzi

Palavras-chave: Autoetnografia.
Português Língua de
Acolhimento. Mulheres
Migrantes. Emoções. Formação
de Professores.

Tipo: Tese

relevantes de trabalho com as mulheres migrantes, que possuíam perfis, histórias de vida e necessidades de aprendizagem bastante singulares. A autora afirmou que o curso exclusivo para mulheres migrantes forneceu indícios significativos da necessidade de incorporar nas práticas pedagógicas maior atenção às questões de gênero por impactarem profundamente as trajetórias de vida e aprendizagem das mulheres.

Ao reapresentar uma ficção, a autora reflete sobre a sua prática pedagógica em português como língua de acolhimento, em um curso exclusivo para mulheres imigrantes e refugiadas, observando-se o trabalho com as emoções e suas implicações para a formação dos professores. Ao perguntar "Como é no seu país?", Bottura (2019) chama atenção para as práticas transformativas, para a justiça social, bem como para a necessidade de investigações sobre a atuação e a formação de professores a partir de uma nova especialidade de ensino, que contribua para que as perspectivas autoetnográfica, autobiográfica e autorreflexiva se façam prementes, já que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p. 2)

Então, esse estudo demonstra a subjetividade e a afetividade do ensino e dos sujeitos envolvidos, com vistas à formação dos professores a partir do português como língua de acolhimento. Além de abordar a integração de imigrantes na sociedade brasileira, com discussões mais direcionadas para mulheres migrantes em situação de maior vulnerabilidade, a autora também trata das categorias de raça e gênero a partir de uma perspectiva interseccional. A sua investigação traz dados que fornecem evidências relevantes para questões como interculturalidade e identidade, expondo o sujeito/objeto de pesquisa, reconhecendo e autoinvestigando criticamente a prática pedagógica e suas possíveis implicações para a formação.

2019 2019

UNESP

Imigração Haitiana: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto histórico e social de globalização
Autora: Silva, Cinthia Xavier da Tipo: Tese
Palavras-chave: Imigração
Haitiana. Globalização. Acolhida Humanitária. São José do Rio Preto. Contexto Recente.

O objetivo desta pesquisa é concentrar a análise nos comentários dos leitores das reportagens sobre a migração haitiana, identificar e relacionar termos que são recorrentes ou se destacam em um dado contexto histórico-social. Para a análise dos comentários. recorremos ao método documentário de Mannheim. Concluímos que a migração haitiana para São José do Rio Preto apresentou relevância significativa para pensarmos sobre as características desta migração na cidade e também tomarmos os dados da pesquisa de campo como uma forma de observação possível de como esses imigrantes passaram a fazer parte da cidade, como se estabelecem, como entendem sua rotina na vida da cidade e quais as dificuldades, necessidades e caminhos que percorrem em um contexto de migração recente.

UFMG

Tecnologias digitais e
multiletramentos: projetos online
no processo de
internacionalização do ensino
de inglês na educação básica
em contexto brasileiro.
Autora: Santiago, Maria
Elizabete Villela
Tipo: Tese
Palavras-chave:
Língua Inglesa Estudo e Ensino.
Língua Inglesa Métodos de
Ensino. Língua Inglesa Ensino
Fundamental. Tecnologia
Educacional. Letramento.

O objetivo deste estudo de caso foi investigar a utilização do ambiente de aprendizagem, *e-pals*, para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira, por meio de interações entre eles e seus pares falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo no desenvolvimento do projeto de construção colaborativa de pôsteres.

Esta tese caracteriza-se como estudo de caso, qualitativo que combina métodos de coleta como: entrevistas, observação e documentos. Os resultados obtidos foram favoráveis à utilização de ambientes online para promoção da internacionalização da Educação Básica. Em outras palavras, os resultados obtidos também indicaram o desenvolvimento de letramentos multimodais multiculturais e acompanhados dos letramentos em LI, além de competências relacionadas aprendizagem (colabor)ativa, por meio dos processos conhecimento dentro da aprendizagem por design. Desta forma, esta pesquisa buscou contribuir para futuras ações visando a internacionalização educação básica.

2018 PUC-RJ

O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – O objetivo geral da pesquisa é compreender quais são os aspectos envolvidos na relação estabelecida entre a formação continuada no exterior desses docentes, de caráter pontual e descontínuo, e a melhoria da qualidade da educação no Brasil, um dos principais objetivos do PDPP⁹. Em relação à metodologia, foram produzidos dados a partir da análise dos editais e

⁹ Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal, nas Universidades de Aveiro e do Porto, com vistas ao desenvolvimento profissional de professores da rede pública de educação básica do Brasil. Foi encerrado pela Capes, constando última atualização no site no ano de 2019.

PDPP
Autora: Ramos, Rosane Karl
Tipo: Tese
Palavras-chave: PDPP.
Internacionalização. Formação
Continuada. Professores de
Inglês.
Imaginário Social.

documentos relacionados ao PDPP, de textos oficiais sobre a formação do docente de língua inglesa, do levantamento dos currículos dos participantes disponibilizados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico aplicação de questionários (CNPq), da professores participantes do programa, das entrevistas semiestruturadas e dos depoimentos por escrito. Concluiu-se que: a) o Brasil ainda carece de uma política de formação e de trabalho para a educação básica que atenda às diversas demandas fundamentais das diferentes regiões do país[...]; (b) a importância da participação brasileira no processo de internacionalização educacional é inegável. Porém, faz-se necessária a ampliação do mesmo para todas as áreas e níveis de conhecimento, de maneira articulada[...]; (c) o reconhecimento de que a formação internacionalizada deve ter um caráter complementar à formação recebida no país, e não ser tida como superior aos conhecimentos e saberes locais; (d) políticas públicas voltadas para a internacionalização educacional devem ter um acompanhamento rigoroso[...]; (e) foi constatado que a participação no PDPP trouxe inúmeros benefícios aos participantes a nível individual e pessoal. Contudo, esses benefícios não puderam ser atestados ao nível da política pública e institucional, o que indica uma relação de transferência da responsabilização (accountability) pela melhoria da qualidade do nível estatal para o individual.

Na tese de Santiago (2019) intitulada Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro, explica-se que ePals é uma comunidade global, uma plataforma on-line em que professores e estudantes de vários locais do mundo podem se comunicar, trocar ideias e colaborar. Segundo a autora, a internet pode ajudar a educação básica no processo de internacionalização por expor a real dinâmica comunicacional em diferentes contextos sociais, romper as fronteiras, estimular a vivência em diversos idiomas, enfatizar a língua nacional e dos povos originários e incentivar os diferentes sotaques da língua inglesa. Além disso, para Santiago (2019), a internacionalização em casa é possível a partir da inserção de um currículo internacional e intercultural.

Ela acredita que os professores de língua estrangeira são agentes para que a internacionalização na educação básica aconteça. Nesse sentido, Santiago (2019)

desenvolveu estrategicamente uma formação para que os colegas professores compreendessem e colaborassem com o estudo científico. E justamente no contexto do desenvolvimento de uma formação continuada de professores, como trouxe Santiago (2019) em sua tese, as tecnologias digitais e os multiletramentos dão continuidade na internacionalização com vistas para a dimensão da conectividade e do idioma.

Trazemos na tese de Ramos (2019) a assertiva sobre a carência de políticas de formação e de trabalho para a educação básica. Assim, apesar da recente implementação da Base Nacional para professores, essa escassez de políticas públicas voltadas para a internacionalização ainda perdura principalmente nas esferas estaduais e municipais, estando esses entes federados alheios à realidade escolar, focando as dimensões da internacionalização apenas no ensino superior, nos cursos das áreas de Exatas e na pós-graduação.

Em seus estudos, Ramos (2019b) também fala sobre a formação internacionalizada de caráter complementar, ou seja, uma formação que, em seu conjunto de atividades, promova a aquisição de conhecimentos específicos tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Essa formação não deve ser tida como superior aos conhecimentos e saberes locais ou à formação recebida no país. A autora nos fala de um acompanhamento rigoroso em relação às políticas de internacionalização e aos benefícios do PDPP, apesar de estes não terem sido atestados e o programa ter encerrado em 2019.

2017

UNESP

A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Autora: Galelli, Cinthia Yuri Tipo: Dissertação

Palavras-chave: Ensino Línguas. Estudo e Ensino. Análise do Discurso. Relações Culturais. Pode-se observar nos últimos anos o crescente uso do termo intercultural(idade) nos discursos educacionais, sobretudo os que tratam de língua estrangeira (LE). Esse termo vem, há algum tempo, ganhando espaço tanto nos documentos educacionais europeus, quanto nos da América do Sul. espe: Verificar como se instaurou o discurso sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras a partir do instrumento análise empreendido por Michel Foucault, denominado arqueologia. Os resultados da pesquisa sobre a interculturalidade existe e tem êxito porque temos sujeitos aptos a enunciá-los (autoridade em relação ao ensino de línguas, como linguistas renomados ou ministérios); um referencial que se apoia numa materialidade com regularidades e apagamentos discursivos que produzem, apoiados em

			uma em uma rede de memórias, efeitos de verdade; e campos associados envoltos em uma rede de continuidades e descontinuidades que ajudam a sustentar o que é produzido na emergência da interculturalidade.
	2015	Aspectos culturais como fios condutores de interações em TANDEM na aprendizagem de português língua estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s) Autora: Zanchetta, Heloísa Bacchi Tipo: Dissertação Palavras-chave: Relações Culturais. Estereótipo (Psicologia). Identidade. Linguagem. Línguas. Língua Portuguesa.	Este estudo observou e apresentou dados coletados a partir de interações em <i>TANDEM</i> entre uma estudante estrangeira e uma brasileira. O objetivo central da pesquisa foi de analisar em que medida a modalidade <i>TANDEM</i> favorece a inclusão de aprendizagem de aspectos culturais de uma língua alvo. Os pressupostos teóricos que nortearam este trabalho destacaram: a relação intrínseca entre língua e cultura; a importância do conhecimento desta última na aprendizagem de línguas; as concepções de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade no âmbito do ensino de línguas; e a questão dos estereótipos e identidades transitórias (re)construídas diante da aprendizagem de línguas.
Sudeste	2014	USP A internacionalização e ensino básico: suas motivações Autor: Servilha, Gustavo Brechesi Tipo: Dissertação Palavras-chave: Diplomacia Pública. Escolarização. Globalização. Línguas Estrangeiras Modernas. Mobilidade Internacional. Paradiplomacia. Políticas Públicas.	O objetivo desta pesquisa foi analisar as motivações de uma internacionalização do ensino básico, com uma atenção especial ao Ensino Médio. Por meio de uma análise qualitativa e dedutiva, a pesquisa teve como hipótese que as motivações estão diretamente relacionadas a elementos político-institucionais e sociológico, em um contexto de globalização e de novas estratégias de atuação internacional de atores nacionais e subnacionais, sendo que, no caso da Educação, o principal instrumento para essa atuação é o ensino de línguas estrangeiras modernas. Ao fim, conclui-se que o processo de globalização (e seu caráter integrador e excludente), o processo de integração regional, as novas estratégias de ação dos estados por meio da diplomacia pública e da paradiplomacia, as novas estratégias de escolarização das famílias (e dos Estados), a retomada da importância do ensino de línguas estrangeiras modernas a partir da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, além da demanda crescente por conhecimento nesse campo, fizeram com que houvesse o ambiente e as condições necessárias para que o tema da internacionalização e o ensino básico entrassem na agenda e no campo das políticas públicas pertinentes.

Na dissertação de Servilha (2014) temos a correlação da internacionalização com o ensino básico – público-estadual, mobilidade, diplomacia, paradiplomacia e

políticas públicas –, considerando o contexto de globalização e de novas estratégias de atuação internacional de atores nacionais e subnacionais. O autor aponta que para compreender o processo de internacionalização na educação é importante compreender o contexto internacional e a estrutura institucional do estado, além da divisão da autoridade constitucional do sistema federativo entre a União, os governos subnacionais, os estados e os municípios que gozam de autonomia administrativa e legislativa. Esses apontamentos marcam uma democracia pluralista e competitiva fundada na ética do mercado para acumular capital em face à pobreza da maioria das pessoas, convergindo com o que Freire (2000) chamaria de "inviabilização da própria democracia", por promover crises e aprofundar as desigualdades sociais.

2017

UFRGS

Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo

Autora: Bruscato, Andrea Cristiane Maraschin

Tipo: Tese
Palavras-chave: Educação
Infantil. Políticas Públicas.
Argentina. Educación Infantil.
Estudio Comparado en
Educación. Políticas Públicas
Educativas.

A pesquisa assumiu como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças entre zero e cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos 2001 a 2014. Por meio do campo metodológico da análise comparada, buscou-se identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas públicas educacionais, e verificar em que medida estava sendo assegurada a educação como direito da criança pequena. Por fim, concluiu-se que os conceitos de infância, criança e cuidados são bastante similares nos três países; que é de responsabilidade do Estado a oferta de instituições de qualidade, o fortalecimento cobertura obrigatória (4 e 5 anos), universalização do acesso às crianças de 3 anos, e ampliação de vagas para a faixa etária de zero a dois anos, sem desequilíbrios regionais ou desigualdades sociais.

Sul

2016 UFRGS

O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da educação básica

Autor: Souza, Marcel Garcia de

Tipo: Dissertação Palavras-chave: Educação Básica. Educação Continuada. Formação de Professores. Esse estudo buscou investigar a atuação da Capes na formação de professores da educação básica e, portanto, pesquisar como vem sendo sua atuação na promoção do processo de internacionalização de professores da educação básica. Os produtos deste trabalho foram gerados a partir de respostas obtidas por um formulário digital enviado aos professores da educação básica que tenham participado de algum programa de capacitação no exterior responsabilidade da Capes. Para fins do estudo, foram levados em consideração apenas programas cujos editais tenham sido lançados entre o ano de 2010 e de

Internacionalização da Educação. Políticas Públicas.

2013. Embora os professores tivessem utilizado o período de férias devido a carência de professores substitutos para a realização da formação, segundo o autor foi possível avaliar como positivo o impacto da internacionalização promovida pela Capes na educação básica do país, em que 90% dos professores se mostraram satisfeitos com a qualidade dos cursos e dos programas.

UFPR

Ensino de língua inglesa no
Brasil, políticas educacionais e a
formação do sujeito da
Educação Básica
Autora: Miranda, Nilva
Conceição

2015

Tipo: Dissertação
Palavras-chave: Língua Inglesa.
Políticas Educacionais. Vozes
Sociais. Função
Social.

desta pesquisa foi objetivo realizar investigação sobre o ensino da Língua Estrangeira, em especial, da Língua Inglesa no Brasil, a partir da análise das relações entre as políticas educacionais nacionais e internacionais, por meio de um estudo bibliográfico e documental. A etapa seguinte desta pesquisa consistiu na escolha da metodologia que foi utilizada, pautada na investigação bibliográfica e documental como duas fontes de natureza distinta, que se complementaram nesse trabalho. Assim, a pesquisa concluiu que precisamos estar atentos aos ecos dessas vozes e principalmente ao "poder pedagógico dos meios de comunicação [...] que se especializam em formar opinião e modificar atitudes" (LIBÂNEO, 2011, p. 58) que podem causar um efeito negativo sobre a formação dos sujeitos, no caso, da escola pública.

Sul

UFPR

Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais

Autora: Silva, Cintia Ribeiro Veloso da

2015

Tipo: Tese
Palavras-chave: Políticas
Educacionais. Educação
Comparada. Trabalho Docente.
Inovação. Globalização. OCDE.
PNE.

O propósito central desta tese foi apresentar uma análise das políticas educacionais que tratam da inovação no trabalho docente, determinadas pela governança global, especialmente na perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A autora adotou o método da educação comparada, considerando que as pesquisas sobre os sistemas e as políticas educacionais não podem ser desenvolvidas sem contemplar as diversas formas pelas quais a globalização repercute na educação (CASTELLANI e BONAL, 2011) e a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação e por fim ao analisar as ações e políticas do governo nacional, foram encontradas algumas características das políticas globais para a inovação do trabalho docente, segundo os parâmetros estabelecidos pela OCDE.

2013

UNISINOS

Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê? Autor: Cañete, Greici Lenir Reginatto Esta pesquisa teve por objetivo discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa. É uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o diário de campo e o levantamento

Tipo: Dissertação

Palavras-chave: Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Brasil e Uruguai. Política Linguística. Identidades Culturais. Representações. documental que regulamenta o PEIF. A metodologia dessa pesquisa baseou-se na interpretação do agir (BULEA, 2010), e a análise dos dados nos Segmentos de Tratamento Temático. Esta pesquisa não apresenta uma conclusão definitiva sobre a implementação do PEIF, e sim pontos de interrogação, comentários finais, tais como: a) apolítica in vitro imposta a comunidade pode ter rejeição ou adesão da comunidade; b) as representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF; c) a remuneração para trabalhar com este programa; d) o destaque sobre os propósitos da interculturalidade, os projetos de aprendizagem e por fim a formação continuada dos professores para implementar o PEIF de maneira integrada.

Fonte: Repositório da Capes e BDTD – Elaboração autoral.

Para realizar essa revisão sistemática, como já dito, um dos critérios utilizados foi a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação — Capes das universidades brasileiras. Destas Universidades, ao longo desses 10 últimos anos, mediante as buscas nos dois repositórios, 14 instituições desenvolveram pesquisas científicas ligadas a políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica e internacionalização ou políticas públicas da educação básica e internacionalização, ligadas ao intercâmbio estudantil ou à imigração em idade escolar nos segmentos escolares da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino médio técnico, ensino da língua inglesa e da interculturalidade crítica a partir de um viés internacional.

Das 23 produções elencadas nessa sistematização, 13 estão ligadas ao aprendizado de uma língua – português para estrangeiros ou guarani – como uma das soluções; e, em alguns casos, como o principal recurso para uma ação pedagógica intercultural. Tratam também das línguas hegemônicas do norte continental, dentre elas o inglês e o espanhol, bem como suas conexões com os organismos transnacionais e as políticas públicas estabelecidas para o ensino da língua estrangeira na educação básica no Brasil, inclusive na elaboração de pareceres e decretos que incidem nos programas de formação continuada do professor.

As contribuições desses estudos para o campo da formação docente marcam as correlações estabelecidas entre a educação básica e a internacionalização, e demonstram o foco no professor de língua estrangeira; até porque as primeiras

formações promovidas pela Capes estavam direcionadas para esse público específico. Entretanto, esse fenômeno não está restrito a uma área do conhecimento ou somente aos professores de língua estrangeira, apesar de os levantamentos trazidos na revisão sistemática entenderem que a língua é uma das principais portas de entrada para a internacionalização.

Essas pesquisas também ratificam que devemos considerar os aspectos culturais, ambientais, científicos, políticos, dentre outros na constituição do processo de internacionalização que vem ganhando força na educação básica. E, o pesquisador, ao se implicar na valoração das relações dos sujeitos, experiências e narrativas mediatizadas pelo mundo, não deve se moldar a velhas configurações, mas sim entender que "[...] no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar". (FREIRE, 1996, p. 40). Assim, é importante que haja uma mudança que proponha um caminho alternativo ou um (des)caminho ao que está estabelecido pela globalização e pela verticalidade dos blocos hegemônicos; em que se possa pensar e se contrapor criticamente a um padrão estabelecido. Desse modo, Silva (2015, p. 196) conta em sua tese que:

Apesar do sistema econômico por meio da inovação ter iniciado o seu interesse na educação a partir do final da década de 1960, este interesse hoje está mais vivo do que nunca. As informações contidas neste material têm o objetivo de regular e nivelar as reformas nos sistemas educacionais de acordo com o padrão de inovação da OCDE.

Ou seja, de acordo com um padrão de inovação para o trabalho docente que tenha um quadro de referências em conformidade com as perspectivas e as avaliações da OCDE, as quais ensejam uma integração aos padrões estabelecidos por eles, visando ações educativas que naturalizem as diferenças. Nesse sentido, "[...] o que sua globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto". (QUIJANO, 2005, p. 124) Essa globalidade desumanizante que massifica, dificilmente, considera as especificidades que poderiam implicar em mudanças significativas e emancipatórias de uma comunidade, região ou país. Quando Jonas Francisco (2016), em sua dissertação, fala do processo de massificação do ensino básico em Moçambique e traça um paralelo com o ensino básico do Brasil, o autor se refere às políticas de formação docente do Banco Mundial e da Unesco, as quais tratam de

[...] políticas que facilitam o consenso. Esse fenômeno, que se caracteriza pela maneira como são disseminadas as ideias, a ponto de serem aceitas de forma mais ou menos universalizada, embora seja complexa, constituindo uma média entre o consenso e a aceitação da ideologia é denominada pela hegemonia. (FRANCISCO, 2016, p. 25).

Consenso que normatiza e introjeta valores universais que passam a ser tomados como se fossem nossos, criados por nós, legitimados socialmente no nosso dia a dia, os quais podem contribuir aprofundando desigualdades, ao fortalecer parâmetros que, na escola, são retratados pelo ensino por competências mercadológicas. *A priori*, esse ensino inclui os sujeitos ao ampliar o acesso à educação, mas recorta os conteúdos e foca no aligeiramento dos cursos. Em contrapartida, possibilita uma certificação que mantém a mão de obra num processo de rotatividade, disponibilidade, massificação e pouca autonomia.

Essas políticas que geram proteção, produção e inovação – ideais para os interesses privados –, e nas quais prevalece a vontade hegemônica, subjazem o domínio da superestrutura controlada por investimentos internacionais que também recaem na pós-graduação e, mais recentemente, na oferta de programas de formação de professores da educação básica a partir da Capes. Segundo Souza (2016, p. 41), "[...] Do ponto de vista de implementação de políticas públicas isso é extremamente importante uma vez que o investimento do Estado pode trazer maiores resultados no processo de internacionalização." Os estudos de Souza (2016) demonstram que a investigação da atuação deste órgão foi uma tarefa importante e inédita, pois mostrou o alcance e interligação das estratégias das multilaterais no país. Estratégias essas que perpassam pelas escolas e universidades, por meio das políticas públicas que versam sobre formação de professores, inovação, adaptação, seleção, melhoria do desempenho dos estudantes, avaliação dos resultados, entre outros elementos presentes nos programas federais de educação.

É com esse olhar – que ora se volta para a escola, ora se volta para a faculdade – que Cunha (2020), em sua tese, traz "[...] o paradoxo entre a formação especialista de professores de Artes no ensino superior e a exigência do ensino integrado das artes na educação básica brasileira". A partir disso, a autora propôs uma análise de perspectivas entre dois países: Brasil e Espanha. Dentre essas perspectivas está a prática docente que, para ela, se apresenta em dois caminhos:

em projetos interdisciplinares ou em aulas ministradas por professores de Artes com formação em Artes Integradas.

Dessa pesquisa depreende-se o esforço para realizar a prática de projetos interdisciplinares no Brasil e na Espanha, pois por não terem formação interdisciplinar, os professores de Artes trabalham sozinhos nas escolas. Assim, a formação em Artes Integradas, para a autora, é importante por se contrapor ao engessamento da prática pedagógica. Dessa forma, para Gatti (2013, p. 4):

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos.

Por conseguinte, pensar na consciência e na intencionalidade é também pensar nas estruturas curriculares fragmentadas das universidades e nos cursos de licenciaturas existentes. A partir disso, estabelecer, dentro do que é possível, uma conexão com a BNCC nas escolas, com o PNE, com os programas elaborados a partir de solicitações e acordos com as multilaterais para que ocorra o avanço de ações pedagógicas que contribuam, dentre outras coisas, com a formação de valores e o desenvolvimento humano.

Isso posto, alinhada com questões políticas internacionais e com a educação básica, a tese de Pessoni (2017) aborda como as orientações propostas pelas transnacionais influenciaram as políticas educacionais de Goiás. Assim também a tese de Milagre (2017) analisa as finalidades educativas a partir de documentos que definem as políticas e diretrizes ligadas a estratégias do Banco Mundial e da Unesco para apreender o impacto social do ensino. Ambas as pesquisas, embora com perspectivas diferentes, se aproximam do estudo de Marcel (2016), que investiga a atuação da Capes na promoção do processo de formação dos professores da educação básica a partir de programas internacionais. Esse estudo tem por objetivo induzir e fomentar ações de educação continuada de alto nível para o crescimento e a valorização profissional dos professores de escolas públicas da educação básica e gerar oportunidades de aperfeiçoamento profissional em instituições estrangeiras de reconhecida excelência; uma estratégia já adotada, com êxito, na qualificação de docentes e pesquisadores que atuam na pós-graduação stricto sensu. Desse modo,

[...] considera-se urgente reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da EB e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação. (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 21).

Lembrando que a valorização da profissão docente pode ser traduzida no âmbito profissional por meio de melhores condições de trabalho e salários dignos, no âmbito acadêmico por uma formação de qualidade e pelo reconhecimento das produções científicas e, no âmbito pessoal, ao sermos respeitados e apoiados em nossas diferenças. Então, é no entrecruzamento da formação e da valorização que nos constituímos enquanto sujeitos professores, e é no coletivo que nos fortalecemos, para requerer políticas que comunguem desses dois elementos.

Logo, a instituição de um novo modelo de educação deve romper com as ideologias hegemônicas, que estimulam a competitividade, a discriminação e os preconceitos. Para isso, ter uma perspectiva de superação ou de transformação do modelo de produção capitalista é imprescindível. Este deve entender que a formação do professor também precisa ter vistas para a realidade e para as necessidades vividas por ele. Esse fato se torna uma condição premente para a formulação de políticas e para a valorização desse profissional.

Com relação ao ensino da língua, a dissertação de Miranda (2015) fala sobre a formação do sujeito a partir do ensino da língua inglesa no Brasil e com capacidade para qualificá-lo ao mercado de trabalho. Ainda, apresenta um recorte histórico da língua inglesa, sua institucionalização em decorrência de relações políticas e econômicas com a Inglaterra e os Estados unidos, e investiga acordos internacionais e as possíveis influências e interferências na construção do sistema nacional brasileiro no percurso histórico da disciplina língua inglesa, nas políticas externas e na formação dos sujeitos educandos da escola pública. Zanchetta (2015) trouxe em seu estudo dissertativo aspectos culturais como fios condutores de interações em Tandem¹⁰ na aprendizagem de português como língua estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s). Ela se propôs a analisar em que

¹⁰ Tandem: parceria entre pessoas que querem aprender umas com as outras, capaz de possibilitar diversos estudos no âmbito do intercâmbio de informações sobre uma língua estrangeira, como modalidade de ensino e aprendizagem.

medida a modalidade Tandem favoreceu a inclusão da aprendizagem de aspectos culturais de uma língua-alvo.

Ainda sobre o aspecto da língua, a tese de Palhares (2016) analisou os discursos sobre a língua inglesa na educação infantil para compreender os efeitos de sentido dos discursos em circulação, porque esses discursos e não outros e quais discursos são silenciados nesse processo. Já Bruscato (2017) analisou em sua tese as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças entre 0 e 5 anos na Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos 2001 a 2014.

Seguindo as questões linguísticas, Galelli (2017) disserta sobre o discurso da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras a partir do instrumento de análise empreendido por Michel Foucault, denominado "arqueologia". Para essa autora, tem-se um referencial que se apoia numa materialidade com regularidades e apagamentos discursivos. Azzali (2019), em sua dissertação, trata da relação entre as línguas enquanto um nexo político que se dá pelo modo como os falantes designam suas línguas, considerando para isso a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina e as línguas: guarani, portunhol, jopara, inglesa, espanhola, portuguesa, árabe e até alemã. A autora menciona que o falante da fronteira ou o falante de um espaço fronteiriço funciona como uma figura política que se mobiliza em várias línguas e, ao enunciar, se contempla dividido pelas línguas e se posiciona ao se identificar com as condições sócio-históricas nas quais está inscrito.

Em vista disso, Santos (2009, p. 395) deixa claro que a

[...] pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade, do poder no sistemamundo colonial/moderno, os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados [...] são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não- eurocêntrica, das subjectividades não subalternas pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira.

Então, quando Azzali (2019) articula as línguas citadas com a tríplice fronteira, é trazido para o contexto a importância das relações internacionais, políticas e econômicas na América do Sul, evidenciadas pelo Mercosul para a população desse continente. Por essa razão, na Argentina e no Paraguai há predominância do idioma espanhol e, devido à quantidade de povos originários falantes da língua guarani nas cidades paraguaias, esse idioma também é oficial nesse país. Entretanto, no lugar social de brasileiros, é percebida uma diminuição de

falantes de guarani. Esse fato demonstra a hierarquização tanto na distribuição das línguas como em relação aos sujeitos. Os estudos demonstraram que no lugar social de brasileiros, o guarani é tido como uma "novidade", tornando-o restrito aos povos originários. Essas hierarquizações desiguais das línguas proporcionam, segundo a autora, questões políticas de pertencimento e exclusão geradoras de distanciamento no modo de agir e pensar das pessoas desses países.

Continuando, agora acerca dos países da América Latina e Caribe, Silva (2019), em sua tese *Imigração haitiana: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto histórico e social de globalização*, teve como recorte a cidade de São José do Rio Preto e apresentou a relevância para se pensar sobre as características, dificuldades, necessidades e caminhos dessa migração. Destacou que, em um contexto de globalização e de migração potencializada, nenhuma política que exclua o imigrante dos direitos humanos – dos direitos políticos, civis e sociais – será capaz de garantir esses mesmos direitos as pessoas nascidas no próprio país. O autor destaca o processo de racismo, preconceito, das dificuldades de acesso à educação e à formação para o trabalho dos imigrantes haitianos.

Cañete (2013) discute em sua dissertação as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Essa pesquisa se refere aos estudos sobre educação bilíngue indígena e práticas escolares na fronteira do Brasil com o Uruguai impulsionados pelo programa multilateral (PEIF). Este programa foi implantado na época em que o Brasil era responsável pela articulação e cooperação técnica, pelos recursos financeiros para implantação, pela formação dos docentes e dos gestores e pela assessoria pedagógica.

Assim, as teses e dissertações aqui arroladas forneceram uma visão histórica, identificaram padrões e tendências, e se tornaram fundamentais para a compreensão do problema e do contexto desta pesquisa. Essa revisão sistemática mostrou que, nos últimos cinco anos foram elaborados estudos que esboçaram a realidade vivida pela educação básica em muitos lugares do Brasil. Primeiro por relacionar a internacionalização com a educação básica. Segundo por ampliar o entendimento sobre as políticas linguísticas-bilíngues-brasileiras com ênfase na língua inglesa e nas relações político-econômicas entre Brasil, Inglaterra e Estados

Unidos. Terceiro pelos estudos que articulam a formação do professor no âmbito do Governo Federal com a internacionalização.

Com relação às políticas educacionais, à gestão escolar e ao currículo, observamos uma diminuição nos resultados obtidos por essa revisão sistemática a partir do repositório da Capes e da Biblioteca Digital, principalmente quando se refere ao currículo dos cursos de formação continuada de professores realizados no Brasil e ao currículo dos cursos internacionais ofertados pela Capes em parceria com diversas instituições estrangeiras. É possível mensurar a quantidade de cursos e professores contemplados, mas nos editais as informações são pouco expressivas quanto às especificidades dos cursos, ao currículo, à ementa, ao tipo de trabalho pedagógico a ser desenvolvido e como se aproxima da realidade do professor e do estudante com vistas tanto para o local quanto para o global.

Mediante essas questões, foi percebida uma lacuna nas produções científicas analisadas na revisão sistemática, quando partimos para a pesquisa sobre políticas públicas de internacionalização na formação continuada de professores da educação básica promovida pelos estados brasileiros, para além do Governo Federal, já que cada estado tem autonomia para administrar e legislar enquanto entidade integrante da Federação. E, apesar de serem pesquisas correlacionadas com formações ligadas à internacionalização, poucas esboçaram o seu conceito de maneira clara; algumas teses trouxeram o conceito de globalização para explicar o fenômeno da internacionalização.

Assim, percebemos que os estudos na área da educação básica, das políticas de formação continuada de professores e da internacionalização têm um campo fértil e árduo que exige dedicação, persistência, criticidade e paciência. Isso porque, ao trazer questões internacionais para a discussão-reflexão, reportamo-nos a questões locais, que enfatizam um aprender diversificado e uma elaboração complexa de respostas para problemas sociais, de saúde, ambientais, convidando-nos a desconstruir globalmente as relações de poder e de violência, semelhantes às do colonialismo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: ELOS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Viver é partir, voltar e repartir (é isso) Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem) Viver é partir, voltar e repartir Partir, voltar e repartir

(É tudo pra ontem, Emicida)11

As correlações entre as referências teóricas passadas e a questão a ser investigada nos levam a entender e a aprofundar as pesquisas para gerar descobertas originais. Fazer uma projeção para o futuro é também olhar para a nossa história. Dessa forma, Emicida traz uma ideia de ciclo da vida no refrão da canção É tudo pra ontem, em que a tradição e a ancestralidade estão imersas no hip-hop contemporâneo e, nessa mesma linha, o senso comum, a ciência, a arte e a filosofia são demarcadas por narrativas que precederam e construíram sentidos para os diversos saberes nos dias de hoje. Esse processo é inerente à jornada de produção do conhecimento em que somos chamados, enquanto pesquisadores, a repartir; convidados a trocar e requisitados a reconfigurar os nossos ideais a cada literatura.

Então, a partir desse exercício contínuo, o pesquisador tem como tendência se ver pertencente a cada etapa da pesquisa em que participa, passando de uma condição individual para um coletivo implicado. Nesse sentido, os referenciais teóricos adotados possibilitam tecer uma rede de pensamentos que contribuem para a consistência do estudo em voga, desenvolvendo as relações entre o que já foi discutido para reformular ou criar ideias que transformem as políticas de formação continuada de professores no tempo presente-futuro. Em vista disso, foram eleitas três categorias que representam os campos específicos deste trabalho.

A primeira é a educação básica devido ao papel constituinte que ela assume, persistindo o entendimento de que a educação é um direito social promulgado pela Constituição de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº

Nascido Leandro Roque de Oliveira, em São Paulo, em 1985, Emicida é cantor, compositor, produtor musical e desenhista. Sua obra é renovadora do *rap* nacional e essa música, É tudo pra ontem, é tema do documentário Amarelo.

9.394/96. Além disso, a Lei nº 13.445/17 afirma a imigração como um direito humano no Brasil. Nesse sentido, tanto para os brasileiros como para os estrangeiros acolhidos em idade escolar, entendemos que "educação não é privilégio" e,

É no campo da educação, sobretudo, que essas reivindicações, legítimas como as que mais o possam ser, se revelam em maior extensão e com intensidade maior de clamor público — o povo todo, por todas as suas camadas, a desejar e a exigir que lhe sejam proporcionados meios de educar-se: educar-se para viver. (TEIXEIRA, 1956, p. 8).

Então, mais que um bem que deve estar ao alcance da maioria da população, a educação proporciona meios para viver. Por isso, reivindicar a qualidade e a equidade é o nosso dever, mesmo que existam políticas públicas enfatizadoras da educação como serviço vendável emudecedoras do clamor do povo.

Fisicamente, para a maioria dos cidadãos, a educação se concretiza a partir da presença e da quantidade de instituições públicas de ensino disponibilizadas, que são atravessadas por dificuldades estruturais, organizacionais e políticas. E o que se pretende neste estudo não é o entendimento da educação como um bem quantitativo ou qualitativo adequado aos interesses competitivos e rentáveis, mas como um bem que supõe igualdade, solidariedade e acessibilidade. Nesse caso, é preciso sempre lembrar que este último item citado foi uma conquista que se refere à universalização do acesso à escola, que até pode parecer ultrapassada para a lógica do capital, mas é atual e essencial para a promoção de cidadãos conscientes e ativos. Corroborando com essa ideia,

[...] A universalização do acesso à escola é uma extraordinária conquista democrática que pode ter seus efeitos enfraquecidos e amortecidos quando acontece em contextos de profunda injustiça educacional, onde reinam a desigualdade de oportunidades e de condições para reverter a herança de desigualdades que os mais pobres e excluídos carregam sobre suas costas. (GENTILI, 2016, p. 18)

Embora saibamos que a conquista do acesso a escola, quando assentada em bases desiguais, confirma e aprofunda as desigualdades. É ela também quem pode reverter e promover o desenvolvimento das classes sociais menos favorecidas e quem pode ajudar a reverter a exclusão social. Por essas razões, e em defesa de uma escola pública, gratuita, laica, de qualidade, que respeite as diferenças, é que historicamente lutamos. Batalhamos não só pelo acesso e reconhecimento de gastos com vistas para resultados, mas pelos processos que acontecem dentro da

escola, que implicam na permanência do estudante e na "[...] busca de um padrão de qualidade da educação que expresse uma concepção de educação que possa ser exigida como direito de todos ante o sistema de justiça" (OLIVEIRA, 2018, p. 2), os quais requerem articulação entre investimentos e políticas educacionais que tenham como fundamentos princípios de igualdade e eficiência para os estudantes, inclusive das escolas públicas.

Decerto, a experiência intercultural e internacional torna o espaço formal de aprendizagem mais desafiante para estudante e professor, principalmente quando estamos na rede pública de ensino, com os prazos e as normativas balizando de ações pedagógicas. Logo, o reconhecimento das experiências ou a produção de novas compreensões interculturais e internacionais por vezes estão condicionados a fatores como tempo e idioma, que são agentes limitantes da percepção da diversidade e das interrelações entre saberes locais e globais apresentados na sala de aula, pois restringem a dialogicidade educativa ao confinar, negar ou invisibilizar os estudantes estrangeiros. Dessa forma, o que se pretende é uma

Educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45)

Ou seja, uma educação que relacione os homens ao mundo e vice-versa e que veja nas situações desafiantes uma oportunidade de problematizar, refletir e vivenciar as relações deles – professores e estudantes – com o mundo. Vivência essa que deve estar no lugar do sensível, da partilha e da fala, transgredindo e insurgindo as pressões reguladoras institucionalizadas.

Assim, considera-se o entrelace de abordagens nacionais, estaduais e municipais com o enfoque internacional para entender que existe um sistema conectado com fins sociais, econômicos e políticos que elegem novos recursos e exclui outros. Então, "[...] é preciso atentar para a concepção de educação básica que emerge da regulação internacional, adotando-se um enfoque que leve em conta importantes referenciais regionais e mundiais do discurso oficial brasileiro". (FREITAS, 2008, p. 34) De forma, pois, a reconhecer e respeitar as singularidades do contexto local e sobretudo não visar a lógica das ideologias de dominação.

No âmbito da internacionalização das políticas educacionais, os entendimentos ocorrem por meio das recomendações junto às transnacionais, as

quais são geradas a partir dos indicadores oriundos de sistemas de gerenciamento, como o próprio censo escolar, que vão incidir nas decisões dos entes federados até chegar à comunidade, aos gestores escolares e aos professores. É o caso da recente BNC aprovada para esses profissionais. Daí que para Libâneo (2012, p. 3):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países.

Geradas pelas agências internacionais e multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e o BRICS¹², essas políticas estão inseridas no desenvolvimento de planejamentos e programas públicos e trazem em suas bases o estruturalismo, o instrumentalismo, a estabilização de finanças e idealiza a educação como serviço numa perspectiva empreendedora.

Em suma, no âmbito educacional, lembremos da missão do projeto político pedagógico da escola, que busca a melhoria da qualidade de ensino como uma ação intencional, comprometida com o coletivo, consolidando o papel da escola como um espaço gerador de formação continuada de professores a partir da realidade vivida por eles, considerando a mobilização de seus conhecimentos, suas competências criadoras e interculturais críticas que identificam e reconhecem o outro, em sua assimetria como um paradigma emergente. Desse modo, os aportes teóricos adquiridos pelo docente a partir dessa perspectiva poderão contribuir para a realização de questionamentos sobre os referenciais hegemônicos, desigualdades, as submissões históricas e construir saberes que dialoquem com a democracia, a humanização e a justiça social.

A segunda categoria tem como recorte as políticas públicas para a formação continuada de professores, que se desdobra internamente em duas partes: a primeira aborda as diferentes nomenclaturas e a concepção de formação continuada que focamos neste estudo; a segunda relaciona essa formação com as políticas públicas, por representarem mudanças, movimentos na formação docente com foco

_

¹² Agrupamento formado por cinco grandes países emergentes – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – que, juntos, representam cerca de 42% da população, 23% do PIB, 30% do território e 18% do comércio mundial.

no desenvolvimento profissional. Dessa forma, por existirem nomenclaturas distintas e outros tipos de formações com propósitos diferentes quanto ao profissional de educação, abordaremos algumas concepções ancorados nas pesquisas de Marin (2019). Vejamos, então, a síntese no quadro que segue:

Quadro 5 – Formação do professor: termos e concepções

Termo	A que se refere	Desdobramentos
Reciclagem	 O termo "reciclagem" vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados [] é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer "tábula rasa" dos seus saberes. 	 Tendência ao desaparecimento, sobretudo no discurso dos profissionais da educação.
Treinamento	 Sinônimo de treinamento é tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa, foca a modelagem dos comportamentos. 	 Em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	 A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada. 	 Assim sendo, é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir "defeitos", adquirindo maior grau de instrução. Neste caso podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma a que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários.
Capacitação	Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.	 A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de "capacitação" visando à "venda" de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.
Formação continuada,	 A formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, 	Categorias de Ações Formal Informal

educação permanente,	direcionada para a mudança.	Modelos ideais de formação
educação continuada		UniversitáriaEscolarContratual e aInterativa-reflexiva
	 Educação permanente é a educação como processo prolongado pela vida toda em contínuo desenvolvimento. 	 Concepção andragógica Diagnostico das necessidades Postura crítica sobre soluções inadequadas Possibilidades de problematização das necessidades, e Busca autoavaliação, autoformação e autogestão.
	 Educação continuada compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais. 	 Pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

Fonte: (Marin, Alda Junqueira, 2019, p. 105-119).

Embora Marin (2019) coloque os três últimos termos no mesmo bloco por considerar o eixo do conhecimento como promotor de novas ações institucionais, superando problemas, dificuldades e valorizando a educação, ela aponta as variações concernentes a cada uma delas e traz conceitos e críticas que podem ser utilizados no processo educativo a depender da circunstância e da finalidade. Ainda na perspectiva da autora, da mesma maneira que questões curriculares, concepções e formas de trabalho escolar são discutidas na área educacional, essas questões devem ser abordadas, debatidas e aprofundadas na educação continuada, a qual também faz parte dessa área.

No que diz respeito à formação continuada, esta é constituída por diferentes atividades, de diferentes naturezas, podendo ser organizada formalmente, institucionalizada, com emissão de certificados contendo a previsibilidade do período, ou menos formais, as quais contribuem para o desenvolvimento a partir do trabalho coletivo, da troca entre os pares, dos grupos de estudos e reflexão, e

atividades com a comunidade escolar. (GATTI, 2009) Com relação à educação a distância, os recursos da internet são utilizados para oferecer cursos, estabelecer relacionamento entre formadores e professores, disseminar materiais, e se expandem como modalidade que propicia desenvolvimento a profissionais que estão em locais distantes. Para essa autora, de acordo com as pesquisas realizadas, a concepção que prevalece é a de "formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente". (GATTI, 2009, p. 203)

A concepção apresentada leva o profissional docente a se assumir enquanto portador de um papel ativo, consciente e crítico, enquanto constrói seus conhecimentos relacionando-os a causas e circunstâncias da realidade em que vive. Dessa maneira, a formação continuada adota um caráter dialógico em que o exercício da curiosidade, da capacidade crítica, da tomada de distanciamento, da observação e delimitação, entre outros fatores, é essencial para que ele se torne o sujeito na produção de saberes docentes. Esse é o enfoque de formação continuada a partir do qual esta pesquisa se estrutura. Ou seja, o professor se assume como protagonista de sua formação, sujeito dotado de um saber ou de saberes que reconhecem a sua identidade enquanto ser de resistência, luta e transformação.

Diante disso, consideramos importante e complexa a tomada de consciência do professor em relação à prática profissional, aos valores e às habilidades para lidar com realidades multifacetadas que requisitam conhecimentos interculturais que conectem o pessoal e o profissional ao global. E, como tal, Tardif (2006, p. 41) ilustra na afirmativa:

[...] tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar, não tem nada de simples ou natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas, e cuja descrição metodológica implica necessariamente, em escolhas epistemológicas.

Exercer a docência é uma tarefa árdua em condições normais. Mais ainda quando esse exercício vai além dos livros e das quatro paredes. Com isso, o professor, em sua prática, estabelece relações políticas, culturais, ambientais e econômicas entre seus colegas e entre os estudantes, expandindo-se para o entorno escolar. Desse modo, ancorado nos conhecimentos pedagógicos, nos conteúdos disciplinares e nos métodos, ele formula respostas para solucionar situações complexas, vivenciar o trabalho pedagógico e experienciar a profissão no contexto em que ele está atuando. Por isso, Nóvoa (1995, p. 16) acredita que

[...] A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Assim, o professor aprende com a sua prática e com as teorias trocadas entre os pares e reflete sobre a realidade na qual está inserido, busca dar sentido aos referenciais e às experiências de maneira investigativa, crítica e autônoma. Diante disso, os novos modos de trabalho pedagógico assumem a formação como um processo dinâmico, que cria redes interativas ajudando na compreensão do papel simultâneo de formador e formando desse profissional.

Com relação à segunda parte dessa categoria, temos as políticas públicas de formação continuada de professores e três aspectos são importantes. O primeiro é o conceito de política pública adotado nesta pesquisa. O segundo é o da elaboração das políticas públicas de formação continuada, considerando os contextos, os interesses e o jogo de forças que determinam a dinâmica da ação pública. E o terceiro aspecto é a associação das políticas públicas de formação continuada de professores à internacionalização, em vista dos condicionantes econômicos e políticos globais que interferem na estrutura da sociedade. Então, de acordo com as ideias de Bonetti (2007, p. 74):

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Logo, é a partir desse conceito que se demonstra a complexidade da relação conflitiva e de disputa, constituída pelos agentes definidores, entre eles: as elites internacionais, as quais representam interesses de grandes corporações econômicas; os movimentos sociais contra hegemônicos, que atuam no âmbito nacional e global; as organizações da sociedade civil, compostas por associações de voluntários, clubes e grupos de pessoas que assumem o papel de cidadãos; além do tensionamento entre as ações do capitalismo mundial de mercado e o fortalecimento da busca pela singularidade, valorização das diferenças e das práticas de sobrevivência, a partir das quais são suscitadas as políticas públicas que ancoram esta pesquisa.

Um exemplo de política pública brasileira para recebimento de recursos internacionais, embora tenha sido questionável para Bonetti (2007), foi a promoção

de cursos universitários com tempo de estudos reduzido e programação diferenciada para professores da rede do estado e do município das regiões mais pobres do Brasil. Depreende-se que, nesse período existia uma demanda emergencial no campo educacional no sentido de qualificar a profissionalização docente, de disponibilizar materiais articulados com as experiências dos professores e de fomentar a motivação dos gestores e professores por uma formação mais elaborada. Entretanto, uma formação aligeirada, que alijava os estudos na área pedagógica com ações reducionistas, que secundarizavam o conhecimento para se obter recursos e investimentos estrangeiros, encontrava dificuldades para consolidar mudanças educacionais e sociais efetivas.

Mediante essa realidade, lembramos que tratar das políticas públicas de formação continuada de professores é indispensável, pois é direito do professor estudar e é dever do Estado promover condições para que esse profissional desempenhe o professorado que corresponda aos desafios do mundo atual. Isso dada a importância estratégica que recai sobre a valorização e a formação docente para elevar o nível de desempenho dos estudantes no sistema educacional e formar os demais profissionais.

Por sua vez, Gatti (2008, p. 68), ao fazer uma análise das políticas de formação continuada de professores no Brasil, explica que

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas.

O contexto em que as legislações se desenvolvem é influenciado pela ideologia, pelas concepções científicas, pelos interesses, pelo jogo de forças e pelas relações entre os agentes definidores que, somados à conjuntura histórica, produzem movimentos que podem ou não referenciar, elaborar e operacionalizar políticas públicas.

Para analisar a elaboração e a instituição dos ordenamentos legais que envolvem a formação continuada de professores do estado da Bahia, encontramos elementos prementes na literatura fornecida por Bonetti (2007), tais como: a) os

interesses na expansão do capitalismo internacional evidenciados pelas elites globais; b) os interesses nacionais das classes dominantes e dos vários segmentos que compõem a sociedade civil; e por último c) a instância local, no que diz respeito à efetivação da política.

Podemos dizer que as amarras econômicas impostas aos países periféricos e a adoção de modelos avaliativos homogêneos de desenvolvimento econômico-social baseados em indicadores não só criam uma dependência financeira, mas trazem embutida uma verdade universal em que eles (países do norte global) retêm a maior riqueza, a melhor cultura, a ciência mais desenvolvida, acreditam que as suas ideologias dominantes precisam ser absorvidas pelos países periféricos. A ênfase internacional dessas concepções, ao serem remetidas para o campo educacional, é traduzida pelas reformas curriculares-educativas, pela formação docente pautada na inovação e na renovação para o fortalecimento do sistema produtivo capitalista, pela competência em detrimento da técnica transformadora e pela ênfase nos resultados que fortalecem a ideologia neoliberalista.

Desse modo, ao associar as políticas públicas de formação continuada de professores a macroprojetos, a formas de regulação e a avaliações externas, convergimos com as tendências e os acordos ligados à internacionalização na educação. Dentre eles a Declaração de Jomtien, de1990 (Declaração Mundial Sobre Educação para Todos) e a Declaração de Dakar, do Fórum Mundial de Educação, nas recomendações do FMI e do Banco Mundial; a OCDE, a ONU, a Unesco e a OMC não só abordaram temas diversos da agenda pública como também definiram, em linhas gerais, as ações políticas que incidem diretamente no trabalho das escolas e dos docentes. E, pensando nessa conjuntura em que as políticas eram geradas nacionalmente, Bonetti (2007, p. 15) observa que, atualmente, o contexto é "[...] constituído de três instâncias: global, nacional e local que move a estrutura produtiva e política de uma nação".

Em vista disso, entende-se que no processo de geração de políticas, adota-se uma nova configuração no sistema produtivo mundial que influencia o papel do Estado, fomenta alterações na sociedade e vincula-se às políticas oficiais de ensino expressadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais de Educação, nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e na mais recente Base Nacional Curricular de Formação de Professores.

Por exemplo: entre essas diversas leis e programas, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que se refere à pós-graduação e à formação continuada, a qual visa formar 50% dos professores desse segmento até o ano de 2024, tem o seu alcance demonstrado em números pelo censo do INEP 2020. No relatório de resultados é registrado um aumento de 34,6%, em 2016, para 43,4% no que se refere aos professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Quanto à formação continuada, a evolução foi de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020. A concepção de formação continuada formulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Brasil (2014) diz que: "[...] não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, um constante aperfeiçoamento".

Assim, embora o Plano Nacional, enquanto política pública, aborde a formação permanente, a qual foi definida por Marin (2019) como formação em processo, um contínuo ao longo da vida, frisamos que esta pesquisa tem como foco a formação continuada, também definida por esta autora pela atividade consciente e direcionada para a mudança; que é o que acreditamos.

A terceira categoria é a internacionalização, partindo do que vem a ser esse fenômeno, inicialmente ligado aos cursos de pós-graduação e às graduações, e quais as referências encontradas que se ligam à educação básica. Sendo assim, para Knight (2020, p. 26), internacionalização é:

Processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global, na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária. No ensino, pesquisa e funções de serviços da instituição de ensino superior.

Ao destrinchar cada um dos termos que compõem esse conceito com o intuito de explicar a objetividade universal e a atemporalidade da internacionalização, considerarmos importante trazer de maneira sintética e parafraseada o significado de cada expressão. Então, vejamos: "processo" como esforço contínuo; "integração" denotando a inserção da dimensão internacional e intercultural em políticas e programas; "internacional" representando as relações entre nações; "intercultural" por abordar aspectos da diversidade cultural; "global" para designar o propósito, os vários sentidos dessa palavra; "finalidade" referindo-se à missão da instituição de

ensino superior; "função" refere-se aos principais elementos que caracterizam o sistema de ensino superior – ensino, pesquisa e extensão; e "oferta", que se refere ao oferecimento de cursos no próprio país ou no exterior. (KNIGHT, 2020)

Sem deixar de considerar as diferentes finalidades, intenções e abrangências, nos aproximamos desse conceito pelo fato de a formação continuada dos professores ser realizada nos cursos de pós-graduação e extensão das universidades, nas instituições governamentais nacionais e estaduais e nas escolas. As políticas públicas de formação continuada se relacionam com as demandas dos entes federados e com as orientações e os acordos estabelecidos com os organismos transnacionais.

Então, a partir de estudos existentes na área de internacionalização da educação, compreendemos que as relações de poder estabelecidas entre as pessoas, as instituições, o sistema de ensino e as redes internacionais de conhecimentos conduzem também as práticas educativas que se estendem para a educação básica. Nesse sentido, Aguiar (2009, p. 3), com o tema sobre escolas internacionais e conceito de internacionalização dos estudos, diz que

[...] as especificidades dessa nova atenção ao internacional são reveladas, atualmente, pelas diferentes modalidades de estratégias que visam à acumulação de bens simbólicos internacionais: elas ocorrem com muito maior frequência, se estendem a novos grupos sociais e, além disso, se dão ao longo de todos os níveis de escolarização.

Essa escolarização se expande para além da pós-graduação, atingindo a educação escolar com diferentes planos e acúmulos de bens intelectuais e artísticos e possibilita escolhas pedagógicas mais pertinentes com a realidade. Tanto que, para Wit (2015, p. 1, tradução nossa)

Na internacionalização na educação primária e secundária o foco não está na mobilidade, mas em um currículo com foco global, aprendizado de idiomas, intercâmbio virtual e confronto com práticas internacionais e interculturais, como atividades culturais e visitas a empresas internacionais.

As escolas estão vivenciando essa outra dimensão e é importante investigar: como ela ocorre entre as escolas da própria localidade e entre os municípios, estados e nações; se ela ocorre mais entre os países do bloco Sul-Sul, numa relação horizontal, ou entre os países dos blocos Norte-Sul, numa relação vertical; e se fazem o mesmo movimento que encontramos nas universidades. Marinho e Leiro (2019, p. 6) acreditam que, na perspectiva da formação do professor,

[...] as recomendações a serem adotadas em nível nacional e regional são pensadas de lá pra cá, ou seja, o processo de internacionalização da educação que possibilita o intercâmbio de experiências entre países, nos moldes se dá de forma desigual, vertical, impositiva, no qual dá as regras aquele que possui o capital econômico.

Com isso, se instaura uma configuração em que a concepção etnocêntrica é tida como a única verdade. A partir dela se impõem padrões e hábitos culturais, na tentativa de igualar diferentes pessoas, infiltrando princípios universalistas no trabalho, na saúde, na economia e nos diversos ramos sociais. A formação ofertada pela Capes, oriunda de países da Europa e da América do Norte, também se insere nessa perspectiva por meio dos programas de formação continuada de professores para a educação básica. Assim, seguindo esse pensamento, o fomento para o desenvolvimento profissional parte dos países que estão no centro para a periferia. Cursos de desenvolvimento profissional, pensados de maneira preliminar de fora para dentro do país, atrelada a interesses governamentais internos, demonstrando inicialmente uma submissão em relação às regras dos editais quando nós, a partir das nossas experiências e dos saberes ancestrais, temos muito a contribuir de maneira ativa, ensejando mudanças no modo de viver, de produzir e de tratar o planeta.

Como dito anteriormente, o movimento de internacionalização é significativo no ensino superior, embora Thiesen (2019, p. 3) compreenda

[...] a internacionalização na Educação Básica como um movimento, ainda inicial, com motivações predominantemente políticas e econômicas, que se fortalece mobilizado por influências de organismos estatais ou privados que operam em espaços e instâncias transnacionais.

Esse recente movimento na educação básica, com fins empresariais, repleto de pactos políticos e econômicos e em consonância com as exigências de organismos internacionais como a OCDE, tem ganhado força nos últimos anos, incentivado pelas recomendações das transnacionais, como dessa organização intergovernamental da qual Brasil ainda não faz parte, mas é um parceiro-chave, desde 1990. E essas motivações têm levado as instituições de ensino básico públicas e privadas a vivenciar esse fenômeno a partir de intercâmbios presenciais e virtuais, do bi/tri/multilinguismo e da interculturalidade que, paulatinamente, inserem a educação básica brasileira no cenário da internacionalização.

Para além disso, e no viés das políticas públicas de educação, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias destaca a aprendizagem da língua inglesa, ao assumir o papel de língua franca, com ênfase na cultura digital e nos multiletramentos. Ambos como mediadores de práticas sociais e interculturais que abrem possibilidades de aproximação dos estudantes com grupos multilíngues e promovem a ampliação do repertório linguístico. Em consonância com essa ideia, Emília Ferreiro, em uma entrevista¹³ concedida à *Revista Educação*, no ano de 2013, aponta que "[...] pesquisas recentes têm se debruçado sobre como a variedade de línguas pode ser útil no trabalho pedagógico, em vez de um problema". Ela narra que:

Um grupo com o qual tenho bastante contato no norte da Itália me deu acesso a dados maravilhosos sobre como as crianças podem refletir quando damos a elas livros em diversas línguas sobre a mesma história. Permitimos que escutem a leitura em voz alta em diferentes idiomas, deixamos que confiram a mesma história em línguas distintas, mas, quando a história troca de idioma segue sendo a mesma história? Saíram coisas maravilhosas, [...]. E então, surge toda uma reflexão sobre a tradução que me parece fantástica, porque a tradução não é tema da educação básica em nenhum momento do currículo. Eu não conheço um país onde a tradução esteja no currículo.

A diversidade idiomática que atravessou o fazer pedagógico, quando os professores se depararam com estudantes que não falavam a língua do país, poderia ter se tornado um problema. Entretanto, por meio da reflexão e da formação contínua, foi oportunizado ao docente o desafio de fazer da diversidade linguística, do multilinguismo, uma prática pedagógica vantajosa. Nesse sentido, a tradução para as diversas línguas dos estudantes presentes permitiu a reflexão sobre a constituição de uma história a partir de diferentes pontos de vistas pessoais e culturais, sob diferentes formas de comunicar, inclusive de entonar a voz, argumentar e sentir a narrativa. Traduzir, nessa proposta multilinguista, ajuda na promoção de novos percursos na construção do conhecimento relacionando a língua aos territórios/desterritórios de maneira consciente e crítica, estabelecendo pontes para que se construa o respeito às assimetrias.

Nas palavras de Ferreiro (2013, p. 02), "[...] a tradução não é tema da educação básica em nenhum momento do currículo. Eu não conheço um país onde

¹³ Entrevista intitulada "Potência das diferenças", concedida às subeditoras da *Revista Educação*, Camila Ploenne e Deborah Ouchana, quando, no Brasil, Emília Ferreiro lançou o livro *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* pela Editora Cortez.

a tradução esteja no currículo". Na entrevista, Ferreiro (2013) se refere a experiências com turmas de crianças na alfabetização. Porém, esse processo de alfabetização em outra(s) língua(s) pode acontecer em qualquer nível da educação básica, a partir do momento em que o professor recebe um estudante intercambista/imigrante/repatriado em sua sala de aula. É importante frisar que essa abordagem não se refere à tradução como um mecanismo, sem aprofundamento, mas como um exercício pautado na comunicação e no desenvolvimento de habilidades.

Então, ao traçar uma relação dialética entre o multilinguismo, a BNCC e a BNC-Formação Continuada de professores, a qual estabelece que para o professor promover o desenvolvimento pleno do educando, exige-se dele "[...] um sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global". (BRASIL, 2020). Essa formação não se situa apenas na produção cultural local e global, até porque outras produções "glocais" fazem parte do cotidiano educacional, tais como a tecnológica, a científica, a econômica, a social, entre outras que devem ser consolidadas por diferentes vertentes de conhecimento.

4 METODOLOGIA: DO POEMA À CIÊNCIA

Encontrei uma preta que estava a chorar, pedi-lhe uma lágrima para a analisar.

Recolhi a lágrima com todo o cuidado num tubo de ensaio bem esterilizado.

Olhei-a de um lado, do outro e de frente: tinha um ar de gota muito transparente.

Mandei vir os ácidos, as bases e os sais, as drogas usadas em casos que tais.

Ensaiei a frio, experimentei ao lume, de todas as vezes deu-me o que é costume:

> nem sinais de negro, nem vestígios de ódio. Água (quase tudo) e cloreto de sódio.

(Lágrima de Preta – Antônio Gedeão)14

Considerada uma das etapas primordiais para a elaboração de uma pesquisa, a metodologia aborda um conjunto de regras, técnicas, métodos, investigações e evidências que contextualizam tudo que se busca compreender com rigor para alcançar um resultado. Atrelada a esse contexto está a universidade, reconhecida pelo papel fundamental que exerce ao estimular estudos em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, essa instituição está vivenciando um processo de ataques a partir do compartilhamento de *fake news* e de apostas contrárias à ciência.

¹⁴ Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, ou Antônio Gedeão, professor de Física e Química, pedagogo, poeta-escritor. Fez parte do quadro efetivo da Academia das Ciências de Lisboa. Foi diretor do Museu Maynense da Academia das Ciências de Lisboa e investigou a história da ciência em Portugal.

Em oposição ao que alguns governantes ainda divulgam, a ciência e os cientistas brasileiros mostram, por meio de estudos, o quanto podem contribuir para a manutenção da vida e do bem-estar das pessoas e do planeta. A elaboração de exames para conhecer o vírus, desenvolver e testar a vacina a partir da cooperação interinstitucional e internacional e também da publicação de artigos científicos nos quais foram buscados, analisados, interpretados e publicados os dados sobre a Covid-19, nacional e internacionalmente, compuseram um verdadeiro triunfo científico.

No destrinchar das ações realizadas nesse processo, percebemos o planejamento contido nas etapas do método científico, iniciado na observação até alcançar o resultado. Para a realização desse feito, contamos com cientistas, pedagogos, matemáticos, linguistas, físicos, geógrafos, químicos, historiadores, biólogos, sociólogos, entre outros profissionais renomados. Ressaltamos que estes são oriundos de diferentes cursos de licenciaturas e bacharelados que, num esforço conjunto, fizeram levantamentos estatísticos e cruzaram informações globais, retroalimentando órgãos estratégicos na luta contra o vírus.

Contudo, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 76), "A ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade", mas são inegáveis as suas contribuições para o bem comum. Também é inegável a sua conexão com a arte em suas diversas expressões, inclusive na poética, a partir da qual Antônio de Gedeão e outros cientistas poetas expressaram, de maneira subjetiva, as possibilidades de ver, entender e transformar o mundo. O poema *Lágrima de uma preta* retrata os passos científicos e a estética artística e se liga à contemporaneidade por meio de um aporte social sensível à causa antirracista, que contribui para uma aproximação reflexiva e propositiva da ciência com a sociedade.

Na pandemia, eclodiram complexas situações que foram reforçadas pela lógica capitalista. Para Santos (2020, p. 26), "[...] nos últimos quarenta anos, foi dada prioridade absoluta ao princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade". Contudo, essa epidemia mostrou a importância do Estado na promoção de bem-estar para a população e a relevância em aproximarmos mais as pessoas da universidade. Dentro dela, pesquisas nas áreas das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, ao serem

produzidas, deram bons frutos, como o recente sequenciamento completo do genoma do coronavírus (SARS-CoV-2) em apenas 48 horas, realizado por uma equipe liderada pela dra. Ester Sabino; pesquisa que pode ser entendida como uma arte repleta de denúncia e de resistência, que expõe belezas e incômodos.

A partir dessa conjectura, pesquisar se torna um ato engenhoso de expansão dos limites interativos e culmina na "[...] dialética do conhecimento, que é uma dialética sujeito-objeto, o resultado de uma interação constante entre os objetos a conhecer e a ação dos sujeitos que procura compreendê-los". (GADOTTI, 1997, p. 27) É a partir dessa metodologia que o estudo em cena busca compreender as relações entre a educação básica e as políticas públicas de internacionalização para a formação continuada de professores, visando o seu aperfeiçoamento profissional e expandindo os horizontes a partir dos complexos e atuais enlaces do processo educacional, que tem como tendência a cooperação entre o local e o global. Estudo esse que, ao ser motivado pela indignação, gera implicações sensíveis e anunciadoras de ações transformativas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Dessa maneira, esta é uma pesquisa que busca captar a ligação dos movimentos contraditórios, apresentados pelo jogo de forças que acontece entre política-ideologia, internacionalização-nacionalização, formação crítica-reflexiva e formação mecânica, "[...] que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera". (GADOTTI, 1997, p. 28) Assim, ao se apropriar dessa dinâmica ambivalente, entendemos que esse embate nos marca, nos modifica e nos incita a partir das quebras. O rompimento com princípios formativos instituídos como únicos e verdadeiros, sem esquecer que a superação, aqui, é concebida como uma atitude que ultrapassa e subverte limites e condicionamentos de um sistema educativo que atende solicitações mercadológicas forjadas pelas classes dominantes.

Nesse sentido, este estudo ancora-se também na abordagem qualitativa e quantitativa, as quais permearão as etapas de investigação. Para tanto, Gatti (2012, p. 3) traz em seus inscritos que:

^[...] é preciso considerar que os *conceitos* de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados e opostos. Epistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. De outro lado, a apreciação de uma qualidade depende de que o fato, o evento, a ocorrência, seja apreendido, portanto é necessária sua manifestação em certo nível de grandeza. E, ainda, 'ausências' são apreciadas nos dois

casos. Pensando dialeticamente, qualidade e quantidade, formam uma relação dialógica em que uma gera a outra e se influenciam mutuamente.

Portanto, objetivando a compreensão dessa abordagem, este estudo caminha pela trilha das diferenças, na qual os levantamentos estatísticos e os indicadores ligados à formação continuada podem possibilitar novas proposições a teorias e práticas. E, a partir de um pensar que rejeita a linearidade e o simplismo que serão pesquisadas as políticas públicas de internacionalização para a formação continuada de professores entre dois estados: a Bahia, por ser o lócus de origem da pesquisa, e São Paulo, por ter em suas dependências escolares um número significativo de intercambistas e estudantes estrangeiros em sala de aula, fato que supostamente precede ações do governo paulistano. Trazemos para este estudo, então, diferentes pontos de vista, sem hierarquizar os percursos educativos e formativos dos dois estados.

O presente estudo se associa à pesquisa do tipo exploratório, a qual tem a finalidade, segundo Gil (2008, p. 27), de: "[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". Isso proporciona maior familiaridade com o problema, para tornar mais explícitas as relações entre as políticas e a formação, visto que esse tema – políticas de internacionalização para a formação continuada de professores que atuam na educação básica baiana – é pouco estudado quando se leva em conta o segmento educacional. Sendo assim, esta pesquisa visa "[...] desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos". (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188)

É uma investigação preliminar, baseada nas descrições obtidas a partir de documentos legais e bibliográficos, combinada com levantamentos estatísticos, com vistas para ocorrências, frequência de valores, tendências, pertinência e proposições que subjazem tanto os programas de cooperação internacional de formação continuada docente como as políticas de educação.

O levantamento de políticas públicas de formação continuada, a revisão sistemática da literatura, os indicadores estatísticos sobre a formação do professor, a quantidade e a origem dos intercambistas nas escolas baianas se deram, preliminarmente, por meio das tecnologias *on-line*, tais como: *e-mail*, pesquisas em

sites diversos e governamentais devido às restrições ocasionadas pela crise sanitária, até porque:

Tradicionalmente, as entrevistas, as pesquisas de levantamento e as observações, têm sido realizadas, em sua maior parte, de forma presencial [...]. Este tipo de pesquisa tem suas limitações. Às vezes, razões práticas tornarão esses encontros mais difíceis: os participantes moram longe, não estão prontos para se reunir com os pesquisadores, ou são relevantes para o seu estudo como membros de uma comunidade virtual. Essas limitações podem ser superadas se você utilizar um recurso *on-line*. (FLICK, 2013, p. 24)

Sem perder de vista a promoção da empatia, contato, experiências multissensoriais, convivência e outros aspectos ligados presença física, a pesquisa on-line visa superar o distanciamento e minimizar os obstáculos vivenciados neste período pandêmico para se obter informações que retratem a realidade educacional baiana. Então, ressalvadas as dificuldades de acesso, o uso de aplicativos para selecionar as informações on-line, as manutenções, indisponibilidade e o tempo de espera de resposta dos sites dos órgãos públicos, essa modalidade contribuiu para o desenvolvimento deste estudo, mesmo enfrentando as intempéries que fazem parte dessa configuração emergencial remota.

E assim, com essas questões, buscamos nos aproximar das fontes documentais desta pesquisa, através do site do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por serem os órgãos que representam o governo tanto na elaboração de políticas públicas de educação como na criação de cursos. Ressaltamos que essa trajetória metodológica se configura pela natureza da pesquisa e pelo período de pandemia no qual estamos inseridos, em que o replanejamento do roteiro e das metodologias foram pensados de modo que o cerne da pesquisa fosse mantido. Nesse caso, foram eleitos os levantamentos estatísticos junto à Capes, ao INEP, ao OBMIGRA e aos documentos legais sobre as políticas públicas vigentes e editais dos cursos de formação de professores com vistas para a cooperação internacional. Configura-se, assim, como uma pesquisa que explica os fatos por meio da delimitação dos estudos no campo da formação continuada de professores, considerando segundo (Lakatos E Marconi, 2003), esses documentos como fontes primárias que foram pesquisadas governamentais e junto aos gestores da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Mediante os documentos elencados, será realizada a técnica da análise de conteúdo. Esse procedimento metodológico "[...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares". (BARDIN, 2011, p. 50) Com base na exploração, tratamento, categorização e objetivação poderão ser construídas outras escritas que tomam como fundamento esses referenciais para futuras reflexões e criação de programas de formação continuada que dialoguem com as tendências sociais e educacionais contemporâneas.

4.1 MAPEAMENTO COMO RETRATO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Se abrir para o conhecimento científico a partir do mapeamento é uma forma de dizer algo, de estruturar e favorecer a troca de saberes. É também uma maneira de reconfigurar o tempo, o espaço e dar visibilidade ao pensamento. Assim, ao utilizarmos esse método, que se refere à ação de mapear, relacionamos todo um conjunto de informações estruturadas virtual ou presencialmente gerando novas formas de afirmar e produzir o presente. Mas o que são mapas?

Atualmente, mapas são considerados como poderosas ferramentas gráficas para classificar, representar e comunicar as relações entre diversos elementos de qualquer área do conhecimento, servindo como ponto de referência para tomadas de decisão e novas descobertas científicas (OKADA, 2008, p. 39)

A ação de mapear, nesta pesquisa, significou analisar aspectos quantitativos e qualitativos referentes à formação continuada de professores e à presença de estudantes estrangeiros. Contribuiu para a identificação de novas áreas do conhecimento emergentes, de tendências, fontes de informação e documentação, ajudando no estabelecimento de conexões ancoradas na realidade escolar. Desse modo, foram utilizados dados coletados dos sítios da Capes, do MEC e do INEP e também por sítio, e-mail e rede social da Secretaria da Educação Básica (SEB), antiga Diretoria da Educação Básica (DEB), para mapear a participação dos professores da educação básica baianos nos programas de formação no exterior promovidos pelo Governo Federal.

Para representar a existência de estudantes estrangeiros na educação básica, especificar o local onde esses estudantes se encontram e saber de quais países os estudantes estão chegando, utilizamos os sítios do INEP e do OBMIGRA. É importante frisar que desenvolver essa parte da pesquisa bibliográfica e documental *on-line* em um governo de extrema direita, em que as desconstruções políticas, econômicas, culturais, educacionais, entre outras, perpassam entre o ambiente presencial e o virtual, principalmente em tempos de pandemia, tornaram o acesso à informação, sistematizada pelos próprios órgãos federais, um ato complexo, restritivo e até mesmo de apagamentos. Embora muitas vezes as informações estivessem desmembradas internamente em várias partes na mesma página, em *sites* diferentes ou nem sempre disponíveis, as correlações foram estabelecidas como num ato de veemência.

Para o mapeamento das formações continuadas de professores da educação básica realizadas por meio do programa de desenvolvimento profissional da Capes, buscamos informações como: os parceiros internacionais, as exigências e frequências dos editais, o quantitativo de professores contemplados, o tipo de formação disponibilizada, o segmento da educação básica e o contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo da carreira docente e a formação contribui e representa uma oportunidade de dar continuidade a aprofundar seus conhecimentos como parte desse desenvolvimento profissional.

Assim, entrecruzamos as informações formando um mapeamento que correspondesse a uma base de dados: perfil/área de atuação dos professores/gestores, tipo de trabalho formativo proposto e a conexão do curso com a realidade local do professor.

4.1.1 Mapeamento 1 – Programas Internacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Ações do Governo Federal/Capes

Na história mais recente da educação brasileira, datada do ano de 2007 e a partir da Lei nº 11.502, a Capes passou a atuar na formação dos professores da educação básica. Esse fato ajudou a consolidar as políticas de formação dos professores, implementou programas para aprimoramento da qualidade e da inovação e fomentou: a) a formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância; b) a cooperação internacional na formação dos professores para além

da pós-graduação; c) o regime de colaboração entre os estados, municípios e o Distrito Federal; e d) buscou formas de valorização da profissão docente.

Entretanto, muitas dessas ações da Capes se alinham com as recomendações estabelecidas pelas transnacionais e pelos interesses nacionais, que com o passar dos anos, expressaram não mais de maneira implícita, mas clara e incisiva as orientações da agenda neoliberal. Como exemplo, a BNC-FC, inspirada nas experiências da excelência educacional de outros países, a qual ainda produz uma formação fragmentada, fundamentada na competência, nos indicadores e nos resultados.

[...] Tal orientação é evidenciada na BNC-FC quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente. (ANPED, 2020, p. 1)

Então, da articulação dessas duas bases, temos o foco na aprendizagem, que se descreve a partir do conhecimento, habilidades, conceitos e competências, com destaque para os conteúdos e para a padronização de desempenhos. Sendo que a educação, além de ser um processo amplo e profundo que envolve a aprendizagem, está vinculada ao compromisso ético, à qualidade, a uma práxis reflexiva, plural e libertadora.

Outro aspecto que está no cerne da Capes é a mobilidade internacional instituída por meio de programas de cooperação, na maioria das vezes atrelada aos cursos de pós-graduação *scricto sensu*. Porém, conforme a abrangência legal imputada a essa instituição, essa ação se expande para a formação continuada de professores da educação pública e básica. Dessa forma, ao disponibilizar programas de curta duração, os quais

[...] Seguindo o modelo de um programa de verão, muitas instituições oferecem, cada vez mais, um catálogo diversificado de programas de curta duração com o objetivo de oferecer alternativas de qualificação e atualização a profissionais e estudantes de todo o mundo. Os cursos de curta duração tratam de temas específicos, oferecidos por períodos menores e reúnem estudantes de diferentes nacionalidades. (STALLIVIERI, 2017, p. 89)

Nessa perspectiva, para fazer parte de um programa de curta duração, os professores passaram por vários critérios estabelecidos no edital de Certificação nos Estados Unidos para Professores de Língua Inglesa (Fulbright), lançado em 2009. Ao fazer uma análise de pré-requisitos do perfil encontramos a exigência do teste internacional de proficiência na língua inglesa, com um total de pontos mínimos

estabelecidos para que o profissional lograsse êxito na seleção de ser professor em desenvolvimento no início de carreira, de ter concluído a graduação em Letras a partir de 2000, de ter finalizado o estágio probatório e de ser professor efetivo em exercício da língua inglesa.

Ou seja, ter mérito de aprovação nesse processo seletivo para fazer parte dos cursos de curta duração propostos pela Capes e pela Fulbright exige algumas habilidades dos candidatos. A princípio, considera-se o perfil dos professores do curso de Letras com português-inglês e o tempo de atuação na regência da disciplina para fazer parte dessa modalidade de formação continuada, que se repete periodicamente com sutis mudanças há seis editais entre 2010-2019. Dessa maneira, pelo fato desse programa estar presente historicamente no quadro de cooperação internacional, ao longo de quase 10 anos, promovendo cursos de curta duração referentes ao aperfeiçoamento da língua inglesa, favorece-se a imersão nos aspectos históricos e culturais dos povos falantes dessa língua e, concomitante a isso, propõem-se o trabalho das metodologias de ensino. Sendo assim, vejamos o gráfico que segue apresentando a evolução desse programa.



Gráfico 1 – Capes - Cooperação Internacional – Evolução PDP-I 2010-2020

Fonte: Capes/DEB/MEC.

Percebemos que, nos anos iniciais de implantação dessa cooperação, houve uma oferta paulatina de vagas para a realização do intercâmbio. Porém, em relação a 2011, nos últimos quatro anos, o número de vagas teve um aumento substancial,

promovendo mais oportunidades para os professores de língua inglesa aperfeiçoarem o idioma, pois foram 2648 vagas ofertadas, no total, configurando-se assim, como um dos programas que alcançou o maior número de professores por estados e regiões brasileiras, sendo aproximadamente 847 professores na região Sudeste, 417 professores na região Sul, 287 professores na região Centro-Oeste, 876 professores na região Nordeste e 206 professores na região Norte.

Capes - Cooperação Internacional - Evolução PDP-I Por Região - 2010 – 2020

417

206

876

847

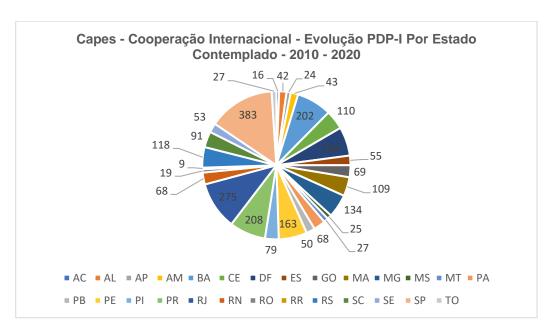
Norte Nordeste Centro Oeste Sudeste Sul

Gráfico 2 – Capes – Cooperação Internacional – Evolução PDP-I por região – 2010-2020

Fonte: Capes/DEB/MEC.

Nesse programa, observamos o equilíbrio na distribuição de professores participantes em termos quantitativos entre as regiões Nordeste e Sudeste. E, embora o *site* da Capes não traga os impactos dessa formação continuada internacional na docência, nas ações escolares e nas transformações na vida do estudante, Souza (2016) aponta, em sua pesquisa, que o curso no exterior contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e fez com que ele se sentisse mais motivado em seguir a carreira docente. Desse período até os dias atuais, esse programa teve 2633 participantes distribuídos nos estados brasileiros, como podemos ver a seguir:

Gráfico 3 – Capes – Cooperação Internacional – Evolução PDP-I por estado contemplado – 2010-2020



Fonte: Capes/DEB/MEC.

Segundo o *site* do INEP, nos anos de 2020/2021, do total de 2,2 milhões de professores ativos no Brasil, 172.030 são professores da língua inglesa da rede pública; e, deste quantitativo, apenas 1,53% tiveram acesso a essa formação. Isso demanda ações do Governo Federal, já que o processo de internacionalização é irreversível e cada vez mais abrangente em relação à convivência entre as pessoas nos diferentes níveis de ensino, metodologias, inclusive tecnologias digitais e produção do conhecimento em rede.

Faz-se necessário lembrar que esse é um dos programas mais estáveis em termos de execução, o qual tem por objetivo promover o desenvolvimento profissional dos professores a partir do domínio das quatro habilidades linguísticas e da imersão cultural, histórica e social em um país de língua inglesa. Além de compartilhar de metodologias de ensino e aprendizagem e de ser um agente propagador e integrador, ao disseminar conhecimentos dos diversos povos falantes desse idioma. Desse modo,

[...] ao ter como uma de suas diretrizes o estabelecimento de 'métodos', deixa clara a perspectiva de que o Brasil deve se conformar de acordo com o prescrito pelos Estados Unidos de modo a ter acesso a um determinado tipo de conhecimento que só os países do círculo central são capazes de construir, um conhecimento de ordem superior. (RAMOS, 2018, p. 151)

Entretanto, é contraditório compreender que o ensino regular pautado na língua estrangeira inglesa, o qual aponta para as relações globais (internacionais) a partir de um princípio dominante e hegemônico, fomente um ensino-aprendizagem

intercultural que respeite as diferenças. Mas, diante disso, há de se refletir sobre o lugar da língua guarani e da língua iorubá, idiomas que dialogam e se inserem na língua portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (nacionais) cotidianamente. Apesar de trazer a interculturalidade para a dimensão plural brasileira, as línguas guarani e iorubá não estão presentes de maneira sistematizada no ensino regular no âmbito geral da educação brasileira.

Aspectos significativos associados a esses dois idiomas remontam não só à nossa história, mas à nossa maneira de ser e estar em sociedade que, ainda hoje, legalmente é oriunda de um passado legislativo recente, por ser um direito constitucional (1988), ratificado pela LDB nº 9394/96, pela Resolução do CNE nº 3/1999 e pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que restringe aos currículos das escolas dos quilombos, fronteiriças, dos terreiros e das aldeias dos povos originários, este ensino. Mas, acredito que as línguas: guarani e iorubá deveriam estar presentes no ensino regular, tanto no nível da educação básica como no da superior, da mesma forma que a língua inglesa está implícita e explícita nos cursos de formação inicial, continuada, nos currículos e metodologias.

Sem dúvida, esse e outros programas da Capes que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras têm o seu valor, principalmente por possibilitar o acesso, o entendimento e o compartilhamento de culturas, pesquisas, metodologias e práticas realizadas em outros países. Mas, não devemos perder de vista a dimensão local, em sua potência cultural e linguística, pois seguindo essa ideia, "A internacionalização reconhece e se baseia em prioridades, políticas e práticas locais, nacionais e regionais. Ela visa complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local e não dominá-la." (KNIGHT, 2020, p. 58). Ao acolher os processos, as necessidades e as prioridades de um coletivo, o benefício mútuo deve ser valorizado, oportunizando desenvolvimento, ao incentivar a realização de programas de cooperação internacional que dialoguem verdadeiramente com os saberes ancestrais e o contexto brasileiro, de maneira ativa.

Dessa maneira, os quadros a seguir, referentes aos programas de cooperação internacional e desenvolvimento profissional, apresentam um histórico de programas de cooperação internacional que inspiraram diferentes tipos de formação, ações pedagógicas e metodológicas dos professores da educação básica.

Quadro 6 - Capes - Programas de Cooperação Internacional - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores - ano/vagas oferecidas

				Vagas	Capes	
		2010 - 2020	PDP-I (curso de idioma – inglês)	2640	Brasil e Embaixada Americana Comissão Fulbright – apoio International Institut of Education	
1	Programa de Cooperação Internacional para Professores de Educação Básica (PDPP)	2010-2013	IOE (curso de idioma – inglês)	99	Instituto de Educação da universidade de Londres	
		2013	PDP-A (curso de idioma – alemão)	22	Universidade Federal do Paraná, Universidade Leipzig-Interdaf	
		2013	PDPF (curso de idioma – francês)	32	Embaixada da França no Brasil e o CIEP	
2	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Física	2010-2014	PDPFís	125	Parceria do SBF ¹⁵	
3	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática-França	2013	PDPM	26	CIEP e Université Paris Diderot – Paris 7	
4	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal - Ed. Infantil, Quimica, Física, Matemática e Língua Portuguesa	2013	PDPP-PT	125	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal – Universidade de Aveiro e Universidade de Porto	
5	Programa de Mobilidade para Gestores Escolares	2014	PMGE	27	National College for Teaching and Leadership – Reino Unido	
6	Programa de Apoio ao Setor Educacional	2014-2015	PASEM	25	União Europeia – GMC do Mercosul	
7	Programa de Cooperação Internacional STEM	2015	STEM	15	British Council	
8	SETEC-Capes Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	2015	SETEC	75	Northern Virginia Community College – Nova, nos Estados Unidos	
9	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá	2019-2020	PDPP-CA	102	Colleges and Institutes Canada – CICan	
10	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda	2020	PDPP-IR	21	Mary Immaculate College	
	Total de Vagas Cooperação Internacional para os Cursos de Formação Continuada – Educação Básica					

Fonte: Capes/DEB/MEC.

Então, conforme o quadro acima, a Capes, ao atuar no fomento e na indução de ações e programas voltados para a formação inicial e continuada de professores,

¹⁵ Sociedade Brasileira de Física (SBF).

assim como o INEP, apoia o regime de colaboração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal, mediante convênios que contribuam com a valorização dos recursos humanos e a melhoria da educação básica e pública.

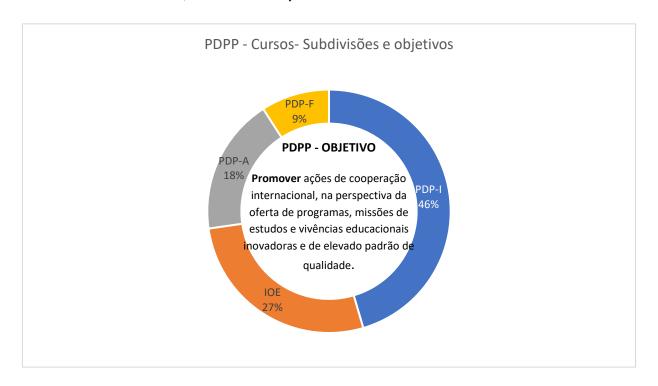
Entendamos que essa é uma ação conjunta, articulada inclusive com entidades sem fins lucrativos, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que promove e intensifica a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que estabelece relações com as três esferas do poder público – Executivo, Legislativo e Judiciário –, contribuindo para a formulação, a promoção e o acompanhamento de políticas nacionais de educação; e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que combina ações de assessoria sobre políticas, assistência técnica, finanças e programas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado. Essas entidades partícipes das esferas governamentais defendem interesses nacionais e internacionais, definem as políticas públicas de educação e a formação de professores e também, por tabela, os programas de cooperação internacional, com o intuito de corresponder a seus propósitos. Dessa maneira:

[...] o contexto social e político nacional, de um país como o Brasil, se vê envolvido em condicionantes que são globais, que interferem numa nova estrutura social, (de classe) nacional, os quais intervêm decididamente nas questões das políticas públicas. (BONETTI, 2007, p. 15)

Assim, a Capes, alinhada às diretrizes de cooperação técnica internacional, apoia a pesquisa, a ampliação de programas que aprofundem as relações e abram perspectivas para cooperações políticas, sociais e econômicas, desenvolvendo programas que aprofundem a transferência e a absorção de conhecimentos a partir de uma perspectiva crítica inovadora e criadora para ser internalizada. (BRASIL, 2004) E, além de promover a aproximação por meio dos cursos oferecidos entre a pós-graduação, a graduação e a escola básica, propõe vivências de alto padrão de qualidade, em uma instituição estrangeira de excelência educacional.

Dessa maneira, ao analisar os objetivos dos programas internacionais de formação continuada elencados no quadro, encontramos, em relação ao PDPP, o estímulo às vivências educacionais baseadas nos objetivos abaixo relacionados:

Gráfico 4 - PDPP - cursos, subdivisões e objetivos



PDP-F - OBJETIVO

Fortalecer a fluência oral e escrita em francês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula

PDP-A - OBJETIVO

Selecionar e fomentar nos professores conhecimentos avançados do idioma alemão, promovendo a integração e a cooperação educacional, cultural e científica entre países parceiros, atendendo às políticas de governo focadas na qualidade da formação de educadores que atuam na educação básica.

PDP-I - OBJETIVO

Promover o desenvolvimento profissional de professores de **língua inglesa**.

IOE - OBJETIVO

Promover a capacitação de docentes de **língua inglesa** vinculados à rede pública de educação básica.

Levando-se em consideração que "[...] a análise qualitativa das unidades de vocabulário por ordenação frequencial segundo o sentido, pode fornecer informações" (BARDIN, 2011b, p. 83). Ou seja, alguns aspectos podem ser reveladores das características de um discurso, tais como: o tempo verbal, a frequência das palavras e a organização frasal. No caso dos editais trazidos, temos, dentre os cinco programas listados, a palavra "promover", surgindo, inclusive, no

sinônimo "fomentar", "estimular". Em seguida, os vocábulos que se apresentam com regularidade são: "língua" e "idioma".

O indicador "promover", que segundo o dicionário Michaelis (2021) é um verbo transitivo direto significando "realizar uma promoção", "dar origem", "fazer adiantar", e também um verbo transitivo direto-indireto, "ao elevar a cargo ou posição superior". Podemos dizer que a ideia que subjaz é a de dar impulso ao desenvolvimento, capacitação, conhecimentos, participação e cooperação internacional a partir da língua e, no caso da educação básica e pública, da língua inglesa, como podemos ver nos gráficos anteriores.

De maneira positiva, os indicadores elencados trazem a cooperação, o compartilhamento de diversos saberes para a formação docente e, consequentemente, para o estudante. Porém, depreende-se que, ao reunir os objetivos desses programas, a excelência educacional é promovida a partir dos recursos, da cultura e da ciência, envolvendo a aprendizagem e a consolidação da escrita e da oralidade da língua deles. Tomando essa análise a partir das categorias eleitas para esta pesquisa, encontramos o alcance e a articulação dessa ação esboçada da seguinte forma:

Figura 1 – Alcance da intercessão das políticas públicas de internacionalização com as políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil



Dos interesses nacionais e internacionais são elaboradas políticas públicas de internacionalização na educação que seguem as orientações, delimitadas pelos acordos e parcerias ligadas a questões econômicas mundiais. A partir dessas prerrogativas, a Capes promove os programas de cooperação internacional junto às instituições de ensino e lança os editais para os professores e gestores. Estes, por sua vez, ao participarem dessas formações, ensinam os conhecimentos construídos

para os estudantes, os quais, em conjunto com a comunidade local, transformam a sociedade. Lembramos que, no caso do PDPI, programa de maior alcance em nível nacional, essa transformação, fomentada a partir dos cursos de curta duração de línguas estrangeiras, traz em sua essência metodologias tidas como inovadoras que podem ou não ser consolidadas na educação brasileira ao longo dos anos. Com relação aos objetivos dos outros programas de cooperação internacional, encontramos:

Gráfico 5 – Programa de Desenvolvimento Profissional



Fonte: Capes.

PASEM - OBJETIVO

Contribuir para o processo de integração regional, por meio do **fortalecimento** da formação docente no marco do Plano Estratégico do Setor Educacional do Mercosul.

PDPM OBJETIVO

Oportunizar a realização de uma formação continuada de um mês no Centre International d'Études Pédagogiques.

STEM- OBJETIVO

Incentivar a inovação curricular e a criação de novas estratégias na formação dos professores, incluindo metodologias de ensino em ambientes formais e não formais do STEM, como museus, centros de ciências, espaços de divulgação científica, entre outros.

SETEC- OBJETIVO

Valorizar os profissionais que atuam na Rede Federal fortalecendo o domínio das quatro habilidades linguísticas — compreender, falar, ler e escrever em inglês — dos professores de língua inglesa, expondo-os às práticas pedagógicas dos Community Colleges norteamericanos.

PDPP - PT OBJETIVO

Proporcionar a professores da rede pública e a participantes dos programas de formação de professores da DEB/Capes oportunidades de aperfeiçoamento e atualização.

PDPP- CA- OBJETIVO

Promover a capacitação de professores em efetivo exercício nas escolas públicas, que realizarão curso de aperfeiçoamento, com duração de 08 semanas, promovido pelo Colleges and Institutes Canada - CICan.

PMGE - OBJETIVO

Aprimorar habilidades pessoais e profissionais de 27 diretores de escolas públicas que conquistaram o Prêmio Gestão Escolar, do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), além de 2 diretores que desenvolveram projetos inovadores de gestão em escolas públicas.

PDP-FiS OBJETIVO

Entre os seus diversos programas, o CERN mantém um de formação de professores, cujo objetivo é **abrir** esses espaços para que docentes dos diferentes continentes possam visitar suas instalações e laboratórios, além de realizar curso sobre tópicos de Física.

PDPP - IR- OBJETIVO

Promover a capacitação dos profissionais que atuam na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas de educação básica das redes pública ou privada sem fins lucrativos e nos colégios militares que ofertam educação básica, por meio da realização de curso de especialização em educação no Mary Immaculate College, em Limerick, Irlanda.

Ao analisar os nove programas, temos a palavra "promover" e seus respectivos sinônimos repetidos seis vezes. Além disso, os verbos "abrir", "contribuir" e "valorizar" também são evidenciados como um possível fortalecimento para o profissional da educação básica e pública envolvido. De maneira positiva, esses programas suscitam formações que estabelecem relações entre profissionais e abrem canais de apoio à pesquisa entre os professores de diferentes países, incentivam a investigação participativa, a interação e divulgação desses estudos no ambiente escolar despertando nos estudantes a curiosidade. As responsabilidades em torno dos profissionais da área de Educação que participaram dos programas internacionais de formação continuada são diversas e dependem do tipo de programa estabelecido entre a Capes, aqui no Brasil, e a instituição internacional. Então vejamos algumas obrigações:

- Assinatura dos termos que vinculam o profissional ao programa de cooperação e providência de documentos pertinentes à viagem;
- Cumprimento do cronograma e da agenda de atividades pertinente ao intercâmbio de formação continuada de professores;
- Relatório descritivo das atividades desenvolvidas durante o curso, bem como da imersão cultural na história e cultura da língua;
- Relatório explicativo sobre o que pretende fazer com os conhecimentos adquiridos após seu retorno para o Brasil – as possíveis produções de objetos educacionais ou de propostas de curso de curta duração;
- Garantia da n\u00e3o interrup\u00e7\u00e3o das aulas das turmas sob sua responsabilidade, durante o tempo do curso;
- Cadastro do currículo na plataforma Capes caso seja necessário, a depender do programa;
- Atendimento às convocações da Capes para participar de atividades relacionadas ao curso;
- Estabelecimento de prazos para entrega do relatório, o qual, caso não seja entregue, implica na devolução do valor investido, conforme legislação vigente.

Esses se constituíram como formas de prestar contas à sociedade de um investimento realizado e que deve ter retorno. A questão é que, ao retornar, o professor geralmente retoma as suas atividades escolares, enquanto desenvolve ações e projetos e elabora os relatórios sobre essa formação. Entendemos que são inegáveis os aspectos positivos de uma formação continuada internacional, conforme avaliação realizada com egressos do programa pela própria Capes (2009-2014, 2015, 2019 e 2020). Entretanto, essas ações com objetivos comuns de cooperação internacional voltadas aos professores da educação básica, pensadas para valorizar os profissionais por meio de cursos ou programas de mobilidade ditas de alto padrão, pretendem elevar a qualidade do ensino, investindo em habilidades e competências inovadoras, que visam resultados para o mercado-capital. Mas essas ações não devem nem podem dar as costas para a complexidade estrutural e histórica que é ser e viver professor no Brasil, enfrentando preconceitos, salários

defasados, pressão, assédio moral, adoecimento e, ainda assim, estar em sala de aula.

Acreditamos que ensinar em situações adversas, quando até mesmo o necessário falta – fato que ficou evidente durante a pandemia da Covid-19 –, é um desafio que envolveu e envolve também a cooperação internacional. Haja vista as orientações de distanciamento e higienização proferidas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil que teve como referencial os estudos e ações realizadas em outros países, as quais, foram instituídas nos Estados e Distrito Federal considerando a diversidade do país. Por isso, o entendimento dos aspectos culturais, melhor dizendo, dos aspectos de vida de cada local é importante e deve fazer parte dos encontros preparatórios para se fazer intercâmbio profissional e estudantil.

Nesse sentido, "[...] a mobilidade estudantil internacional é a principal forma de educação pós secundária transfronteiriça". (OCDE, 2005, p. 2) Esta pode, realmente, ajudar a transformar as experiências em aprendizagens. Entretanto, ao ser impulsionada pelo lucro público e privado, expande-se a partir dos países anglófonos do norte continental, tendo como um dos seus pilares os conhecimentos, as informações e as pesquisas geradas a partir do Erasmus¹6 e outros sistemas correlatos. Esse programa visa ao trabalho conjunto entre as instituições, a partir de parcerias internacionais. Também promove a formação de jovens para se tornarem mais engajados em políticas públicas por meio da educação transfronteiriça, ao estimular o intercâmbio e disponibilizar ações voltadas para os professores aprofundarem os estudos relacionados a diversas áreas de interesse, também apoiar instituições e organizações que trabalhem conjuntamente com a União Europeia, ao difundir e priorizar as ideias hegemônicas desse continente.

Em contrapartida, a internacionalização da educação não se resume à cooperação internacional e, principalmente, à mobilidade. Novas tendências, como entendimento intercultural, aptidões de comunicação, compreensão de questões mundiais, construção de comunidades locais, nacionais e internacionais a partir de uma cidadania crítica, interconectada e coletiva, têm muito a contribuir e transformar a sociedade. É como diz Santos (2009, p. 434): "Não há muito a esperar da

¹⁶ Erasmus: o Erasmus+ é o programa europeu que apoia a educação, a formação, a juventude e o desporto. Maiores informações no site: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/

interculturalidade que é hoje defendida por muita gente no ocidente, se ela não partir da recuperação de uma experiência originária de interculturalidade". Pois é preciso, a partir das novas tendências de mobilidade e interculturalidade, dar voz à cultura, aos movimentos científicos, filosóficos e populares que foram marginalizados ao longo do tempo por força dos objetivos da modernidade capitalista. O que se busca a partir de uma educação internacionalizada é respeito, compromisso ético, um entendimento mútuo que ajude no desenvolvimento e no bem comum do coletivo de pessoas, a partir de uma ação reflexiva e transformadora que intervenha num presente sem excepcionalidades europeias ou norte-americanas.

4.1.2 Programas internacionais da Capes: participação dos professores baianos

Ao abordar a participação dos professores do estado da Bahia nos programas internacionais de formação continuada ofertadas pela Capes, evidenciamos a dimensão da mobilidade acadêmica, do intercâmbio profissional, das trocas interculturais relacionadas ao deslocamento e à presença física docente em outros países, temporariamente.

Assim, esse mapeamento considera o período de 2010 a 2020 pelos seguintes motivos: a) é o período em que se registra o maior número de programas de cooperação internacional; b) a Bahia tem uma participação expressiva nos programas de cooperação internacional; c) é um momento em que, além dos professores, os gestores e outros atores que compõem o cenário da educação básica têm acesso à formação continuada internacional, tornando-se uma formação mais abrangente.

Nos anos considerados, a cooperação internacional expandiu e alcançou professores da educação infantil, segmento que, segundo os editais analisados da Capes, até o ano de 2019, não tinha sido contemplado. Entre os anos de 2010 e 2020, a formação foi além do âmbito linguístico e para outros níveis da educação básica e áreas de conhecimento, dialogando com as práticas pedagógicas, tecnológicas e metodológicas. E, por fim, foi nesse intervalo que foi instituída a Base Nacional de Formação de Professores, apresentando, a partir de mais um ordenamento legal, as bases do programa formativo oriundo do Governo Federal,

em consonância com as instituições estrangeiras, com a intenção de fomentar a qualificação e o crescimento profissional.

Dessa maneira, a Bahia se insere nesse contexto, segundo os relatórios da Capes de 2009 a 2014, a partir do Programa de Desenvolvimento dos Professores de Inglês (PDPI), realizado no ano de 2010, em que 150 professores da rede pública de ensino foram contemplados. Vejamos no quadro abaixo a relação entre os profissionais baianos e os demais programas.

Quadro 7 – A Bahia e a participação dos profissionais de educação nos programas de formação da Capes

Período	Nome do programa	Qtd de prof./gest contemplados	Entidades envolvidas com a Capes
2010-2013	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês (PDP-I)	150	Parceria Brasil com Embaixada Americana – comissão Fulbright – apoio do International Institute of Educations
2010-2013	Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira	06	Instituto de Educação da Universidade de Londres
2010-2014	Desenvolvimento Profissional de Professores de Física (PDPFIs)	07	Parceria do SBF ¹⁷
2013	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal – Ed.Infantil, Química, Física, Matemática e Língua Portuguesa	16	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal
2014	Programa de Mobilidade para Gestores Escolares	01	National College for Teaching and Leadership – Reino Unido
2015	Programa de Cooperação Internacional STEM	01	British Council
2015	SETEC-Capes Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	03 – 2º grupo	Northern Virginia Community College – Nova, nos Estados Unidos
2017	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA	26	Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright
2019-2020	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)	26 Suspenso temporariamente	Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright
2019	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá	21 Quantitativo por região	Colleges and Institutes Canada – CICan

¹⁷ Sociedade Brasileira de Física (SBF).

-

2020	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá	21 Quantitativo por região	Colleges and Institutes Canada – CICan
2020	Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda	0	Mary Immaculate College

Fonte: Capes/DEB/MEC.

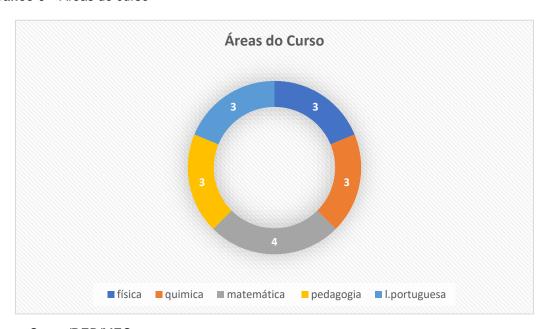
O desmembramento desse quadro ano a ano, considerando os diferentes programas inseridos no programa guarda-chuva PDPP, nos dá, em relação à Bahia, uma visão da participação dos professores ao longo de 10 anos. E, assim como no quadro brasileiro, o PDP-I é o programa que se destaca, apesar de estar temporariamente suspenso, devido à pandemia. Esses programas de cooperação internacional fomentados pela Capes denotam a interdependência global e vinculam-se não só às políticas nacionais, mas também a propósitos estrangeiros que atuam como geradores de oportunidades internacionais a partir do desenvolvimento local, como é o caso do PDPFis.

Esse programa visa ao Desenvolvimento Profissional de Professores de Física, a partir da Escola de Professores do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (CERN) em língua portuguesa. É apoiado financeiramente pela Agência Ciência Viva em Portugal e pela Agência Capes no Brasil, por meio de projetos submetidos e aprovados anualmente. Teve em 2019 a realização de mais uma versão e por se manter em atividade ao longo dos últimos anos, muitos professores vivenciaram o intercâmbio, inclusive pôde ser verificado nesse último edital, antes da crise sanitária, a classificação de mais um professor baiano. Esse programa tem como um de seus objetivos a popularização das Ciências, tanto em relação à formação de professores como em relação à troca de experiências entre professores e estudantes do ensino médio, permitindo de forma relevante o intercâmbio entre diferentes regiões brasileiras e realidades estaduais, bem como a convivência entre os docentes brasileiros com docentes de outros países, ao fortalecer os laços entre a comunidade educativa do Brasil, de Portugal e de países falantes da língua portuguesa, mantendo contato com personalidades da área da Física e laureados com Prêmio Nobel durante os cursos.

As parcerias internacionais da Capes agem de diferentes modos e, consequentemente, são diversos os propósitos de seus programas. Além disso,

essas ações tanto podem fomentar nos professores, durante essas formações continuadas, a participação ativa e a visão alargada sobre a realidade local, proporcionada pela imersão, pelas formas de acessar e compreender diferentes pessoas no mundo, como podem promover, sob novas roupagens, a manutenção do pensamento dominante. Assim, sob ambos os olhares, abordaremos o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP-PT) em Aveiro e Porto, duas cidades de Portugal – atreladas, à Bahia por meio dos programas de cooperação internacional que contemplam as áreas de conhecimento/níveis educacionais da Educação Infantil (Pedagogia), Química, Física, Matemática e Língua Portuguesa.

Essa cooperação internacional objetivou selecionar supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁸ e alunos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)¹⁹ para vivenciar uma experiência de desenvolvimento profissional em outro país, ampliar a visão de mundo, compartilhar metodologias de ensino e incentivar o uso das tecnologias educacionais. Ao todo, foram selecionados 16 professores baianos que estavam vinculados a instituições de ensino superior. Vejamos abaixo como se configurou essa distribuição na Bahia: **Gráfico 6** – Áreas do curso



Fonte: Capes/DEB/MEC.

¹⁸ Pibid (fomentado pela Capes): programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

Parfor: ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuam a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Dos 16 professores selecionados, a área que detém o maior número é a Matemática, com quatro professores. As demais áreas – Pedagogia, Língua Portuguesa, Física e Química – ficaram com três pessoas cada uma. Ao observar as escolhas das áreas propostas para os cursos, percebemos, dentre outros fatores, a incidência do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, considerando as informações relativas ao desempenho de 2013, até os dias de hoje, dos dois países. Lembrando que a performance do Brasil em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática deve ser melhorada, mediante critérios estabelecidos por esse exame.

Não podemos esquecer das disciplinas de Física e Química, as quais compõem o cenário de desenvolvimento do conhecimento para viver em uma sociedade pautada nas relações tecnológicas de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Pelas exigências estabelecidas para se ter uma melhora no desempenho educacional, as políticas educacionais do Brasil e de Portugal se alinham às políticas da OCDE - por meio de consultas aos entes federados relacionadas - às prioridades identificadas por essa organização. Valida, assim, os sistemas educacionais a partir das orientações e sugestões propostas durante a elaboração ou nas alterações nos atos normativos que se imbricam à manutenção do pensamento dominante.

Essa formação continuada proposta pela Capes, embora faça parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica, abrangeu professores da educação infantil ao ensino superior, já que os supervisores e estudantes estavam atrelados às universidades, como demonstra o gráfico a seguir:

Instituições Supervisoras do PIBID e PARFOR

UNILAB

13%

UFBA
44%

UFBA
44%

UFBA
UNEB
17BA
UNES
UFBA
UNES
UNILAB

Gráfico 7 – Instituições supervisoras do Pibid e Parfor

Fonte: Capes/MEC.

Por serem ações fomentadas pela Capes e constar no escopo do Pibid que o professor do ensino superior é responsável por "[...] garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade" (BRASIL 2010), esse foi um dos primeiros programas a acolher, em um mesmo edital, perfis de profissionais de educação com atribuições distintas. Foi o caso do Parfor, em que profissionais em exercício na educação básica cursavam a primeira licenciatura por não possuírem formação no ensino superior, ou a segunda licenciatura, por atuarem em sala de aula em área distinta de sua formação ou, ainda, formação pedagógica, para os docentes que não tinham licenciatura. (BRASIL, 2017) Ou seja, profissionais que também estavam na condição de estudantes nas instituições de ensino superior.

Infelizmente, acompanhar e precisar o alcance dessa formação após o retorno dos supervisores e estudantes envolvidos a partir dos relatórios fornecidos pela Capes tornou-se uma tarefa complexa, dado que as fontes, ou melhor, os descritivos oficiais não trazem essas informações de maneira clara e sistematizada. Entretanto, fica evidente o delinear de uma relação dialética entre a formação inicial e a continuada, já debatida e que, naquele ano de 2013, ganhava notoriedade nas discussões de Gatti (2013) e Nóvoa (2013). Pois, esse PDPP-PT desenvolveu ações

formativas tanto para o profissional que estava como supervisor do Pibid, o qual planejava, organizava e executava atividades de iniciação à docência para o professor que estava na formação inicial, quanto para o profissional em exercício docente na educação básica que buscava formação. E, dessa forma, mediante tensionamentos e impasses, ratificamos que "[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais". (GATTI, 2013, p. 60) Pois para a autora, a profissionalização deve ser precedida de uma base sólida, sem deixar de lado a ideia de que formar é uma ação associada ao reconhecimento do valor social. Por esse viés, torna-se necessário pensar a necessidade de implementar novas políticas de formação de professores, rompendo com velhas dimensões formativas.

Alguns dados em relação à educação são importantes para serem trazidos a partir do contraste, pois "[...] configura-se como meio de captar a realidade sem lhe subtrair a objetividade e a singularidade, que a constituem em uma totalidade própria". (LEIRO et al, 2021b, p. 14) Então, por esse viés, ao investigar o sistema educacional português, intentamos captar nessa realidade as possíveis contribuições a serem dadas no sistema educacional brasileiro, pois mesmo com singularidades, elementos comuns permeiam as duas realidades em proporções, circunstâncias e formas diferentes. Por exemplo: ambos os países, em sua totalidade, organizam o sistema de ensino a partir de instituições públicas e privadas.

E, ao trazermos o quantitativo de estudantes ativos nas escolas públicas brasileiras e portuguesas, esses números são similares. As escolas públicas brasileiras detêm, segundo o Inep (2020), 81,4% das matrículas, enquanto Portugal detém mais de 80%, segundo o relatório da Direção Geral das Estatísticas e das Ciências (DGEEC, 2019-2020). Porém, o ensino público português vem passando por melhorias nos últimos anos, investido em formação, metodologias e práticas, ou seja, na qualidade do ensino. As escolas particulares, para se diferenciarem das públicas, oferecem serviços exclusivos, atividades extracurriculares aos estudantes, mas os estudantes das escolas públicas são bem assistidos, possibilitando frequentar uma universidade pública ao término do estudo regular.

Já no Brasil, o estudante poderá fazer cursos preparatórios para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio, pois a escola pública brasileira, salvo algumas exceções, ainda atravessa dificuldades que comprometem o acesso da maioria dos estudantes às universidades públicas. As escolas particulares brasileiras também oferecem serviços exclusivos e são atrativas nas atividades extracurriculares, embora sejam caras na maioria das vezes, fazendo com que as condições financeiras favoreçam os caminhos para as universidades públicas das pessoas que podem custear esse ensino.

Esse programa teve como sede duas cidades portuguesas: Aveiro, conhecida como a Veneza portuguesa, na parte central do país, e Porto, na parte costeira, conhecida pela produção de vinho do porto. Elas acolheram professores de todas as regiões brasileiras e, nesse caso em específico, os professores baianos. Essa pesquisa traz alguns aspectos do sistema educacional desses dois lugares com o intuito de apresentar e propor uma reflexão sobre a imersão nesses sistemas educacionais que seguem as políticas e metas estabelecidas pela União Europeia (UE), nos programas de cooperação internacional, em instituições tidas como fomentadoras de excelência. O gráfico a seguir mostra essa distribuição:

Porto; 38%

Aveiro; 62%

Bahia; 100%

Gráfico 8 - Do estado da Bahia para as cidades de realização do curso

Fonte: Capes/DEB/MEC.

Como podemos observar no gráfico, a maior parte dos professores fez o intercâmbio para Aveiro, que traz no Plano Diretor Municipal do ano de 2019 dados importantes sobre o município, que é composto por 13 freguesias, indicadores econômicos, populacionais e educacionais. Para nos situarmos melhor com relação

a esse lugar, trazemos quatro elementos norteadores de orientações/ações para a elaboração ou alteração de políticas públicas, que são: nível de escolarização da população (educação), formação do professor e aspectos internacionais, os quais estão ligados às categorias desta pesquisa.

Nesse sentido, de maneira sintetizada temos a estrutura inicial apresentada a partir da pré-escola, seguida do ensino básico, organizado em ciclos. O 1º ciclo engloba do 1º ao 4º ano, o 2º ciclo o 5º e 6º anos (nível 1 de qualificação) e o 3º ciclo o 7º, 8º e 9º anos (nível 2). Enquanto o ensino secundário vai do 10º ao 12º ano (nível 3 e 4 de qualificação). Nele, encontramos os cursos científicos humanísticos, cursos profissionais, cursos de Dança, de Artes Visuais e Audiovisuais, Música, Aprendizagens; na sequência, o pós-secundário (nível 5) que são os cursos de especialização tecnológica e o ensino superior, que se subdivide em cursos de especialização tecnológica (nível 5), cursos de licenciatura (nível 6), cursos de mestrado (nível 7) e cursos de doutorado (nível 8 de qualificação).

Segundo o Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE, 2019-2020), em Aveiro, a taxa de analfabetismo não afeta todas as freguesias da mesma maneira e apresenta valores inferiores à média nacional, que era de 6,8%, enquanto em Aveiro a média era de 4%; desse percentual, 2,8% eram de mulheres. Conforme o Plano Diretor Municipal de Aveiro, a taxa de escolarização, em 1981, era de 3,1%, já em 2011 alcançou 21,5%. No tocante à formação e à atuação docente, mais de 95% dos professores e educadores da infância possuem licenciatura acadêmica. Também aponta que apenas 2% dos docentes têm vínculo empregatício mais precário do que um contrato de trabalho anual, sendo no pré-escolar que essa situação assume uma maior expressão.

Quanto à internacionalização, de maneira geral, em Portugal, cada instituição de ensino superior tem um Gabinete de Relações Internacionais (GRI) que coordena, monitora e apoia o desenvolvimento de todas as iniciativas relacionadas com a internacionalização, nomeadamente na esfera da cooperação acadêmica e da mobilidade de estudantes/professores (EURYDICE, 2021). Há também o apoio a cursos de idiomas, iniciativas como a criação de centros de estudo interculturais específicos, os quais têm como base as relações de Portugal com o Brasil e com os países africanos de língua oficial portuguesa, dando origem aos centros de estudos

luso-brasileiros ou africanos, os quais estão presentes no escopo de internacionalização portuguesa.

Em Porto, a estrutura do sistema de ensino é similar à de Aveiro. Segundo a Carta Educativa de Porto de 2017, o que muda, de acordo com o último período intercensitário, é o perfil populacional em relação à taxa de analfabetismo, que também é de 2,8% da população com mais de 10 anos que não sabe ler nem escrever. É um problema expressivo, pois 3, em cada 100 pessoas moradoras, são analfabetas, sobretudo as mais velhas e moradoras das freguesias do centro da cidade e do centro histórico, com menores níveis de rendimento. A taxa de escolarização, segundo o Censo de 2011, é de 78,5% das crianças residentes em Porto, com idade entre 3 e 5 anos, que frequentam a pré-escolar; entre 10 a 11 anos, cerca de 76%; dos 12 aos 14 anos, a taxa líquida de escolarização passou de 58%, em 2001, para 75,1%, em 2011; na faixa entre os 15 e os 17 anos, na ordem dos 61,4%, em 2011; e para os jovens entre 18 a 23 anos, que deveriam frequentar o ensino superior, houve uma queda de 41,7% para 36,4%.

Quanto à formação e à atuação docente, uma das reflexões realizadas a partir dos levantamentos da cidade de Porto é a atratividade da profissão do professor, pois apenas 2% dos jovens portugueses pretendem ser profissionais de educação – regentes de disciplinas. Segundo o PISA-2018, esses são os estudantes que também têm baixas classificações em Literacia e Matemática. Ainda no quadro de prioridades de políticas educativas de Porto, é expressa uma reflexão sobre a promoção de uma formação contínua, problemas e desafios para exercitar a docência. Nesse mesmo tópico inquere-se sobre como melhorar a formação inicial e quais as alterações a serem promovidas na profissionalização. Esse debate se insere na centralidade do combate ao insucesso escolar, pois, para eles isso interfere na equidade, qualidade e cumprimento da escolaridade obrigatória.

A respeito da internacionalização, Porto também está alinhada com as políticas estabelecidas por Portugal, calcada em três pilares: União Europeia, Cooperação Internacional e Cooperação para o Desenvolvimento. Três ações-chave são previstas para o Erasmus 2021-2027 quanto à educação e formação: a chave um versa sobre a mobilidade no ensino escolar, ensino e formação profissional, ensino superior e educação de adultos; a chave dois, sobre cooperação e apoio às

parcerias; e a chave três, quanto ao desenvolvimento de políticas e cooperação, políticas gerais e setoriais da União relativas ao ensino e à formação.

Voltando para o Brasil, o sistema de ensino baiano segue as diretrizes estruturais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que são: educação básica dividida em educação infantil (3 a 5 anos), ensino fundamental nos anos iniciais do 1º ao 5º ano (6 a 10 anos), ensino fundamental nos anos finais do 6º ao 9º ano (11 a 14 anos), ensino médio (15 a 18 anos). No ensino superior, temos a graduação, que se divide em licenciatura, bacharelado e tecnólogo, seguida da pósgraduação, que se subdivide em *lato sensu* (especialização, MBA) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Na Bahia, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizada no ano de 2019, mostrou que 31% das crianças de 0 a 3 anos estavam na creche, enquanto de 6 a 14 anos todos frequentavam a escola. Em contrapartida, 13% da população do estado, com idade de 15 anos ou mais, não sabe ler ou escrever; 89% dos analfabetos têm 40 anos ou mais; e 54,8% de idosos possuem 60 anos ou mais. Além disso, pesquisas realizadas entre os anos de 2015 e 2016 demonstram que a taxa líquida de escolarização baiana, ou seja, as matrículas efetivadas e a frequência escolar estudantil, passou de 90,2%, em 2001, para 96,1%, em 2015, na faixa etária prevista (6 ou 7 a 14 anos de idade do ensino fundamental) e de 19,3%, em 2001, para 53,4%, em 2016, que se refere ao número de matrículas efetivadas no ensino médio entre jovens com idade de 15 a 17 anos.

Quanto à formação de professores, segundo o INEP, houve um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 42,2%, em 2015, para 63,9%, em 2019. E o percentual de professores quanto à formação continuada, de 28,3%, em 2015, para 38,1%, em 2019. Contudo, assim como Portugal, no Brasil apenas 2,4% dos jovens desejam seguir a carreira docente (PISA-2018), pois a culpabilização pelo desempenho nos exames de larga escala, o desprestígio da profissão, o desrespeito, a desvalorização social, entre outros fatores, ratifica o desinteresse das famílias, que acabam por desencorajar os jovens a seguir essa profissão. Nesse sentido, é primordial "[...] Assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um

estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo [...]" (NÓVOA, 2013, p. 1).

É fundamental dizer, mostrar e repetir aqui, ali e acolá que o estatuto do profissional docente é calcado em conhecimentos científicos, em compromissos e lutas pela garantia dos princípios da educação elencados em nossa Constituição Federal de 1988. Assim como é vital compreendermos que ensinar é um ato complexo, criativo. E mais, se outras profissões inspiram a docência, esta subjaz e sobrepuja intrinsecamente as outras profissões.

Ao nos referirmos sobre à internacionalização, a Bahia segue as normativas brasileiras estabelecidas pelo Ministério da Educação a partir da Assessoria Internacional (AI), atrelada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), e a ela compete estabelecer acordos educacionais bilaterais e multilaterais de cooperação técnica internacional. Além disso, a Capes, em 2017, estabeleceu o Programa Institucional de Internacionalização (Capes PrInt) e, dentre vários de seus objetivos, trazemos o de promover a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional e a integração de outras ações de fomento dessa Coordenação ao esforço de internacionalização, que também se alinham com as políticas da OCDE.

Então, feitas as devidas sínteses, os aspectos singulares encontrados entre esses três lugares, assim como os gerais, aguçam a curiosidade e o senso investigativo na busca de maiores entendimentos. Tal como a taxa de analfabetismo, que apresenta números consideráveis e perfis populacionais parecidos, pois em Aveiro, Porto e Bahia, tomando-se o devido cuidado e distanciamento, o maior número de analfabetos está entre idosos, mulheres e pessoas com menor nível de rendimento financeiro que, quando jovens, não tiveram acesso à escola. Além disso, as três cidades apresentaram aumento significativo quanto à taxa de escolarização; os investimentos realizados na formação do professor têm expressado melhoras e são fontes de reflexões e mudanças. A internacionalização na educação, apesar de estar em níveis de aprofundamento distintos, está presente nas três localidades.

Entretanto, não podemos esquecer que essas alianças/parcerias/acordos de cooperação internacional que envolvem a mobilidade dos estudantes, docentes e investigadores ainda são a maneira mais conhecida e incentivada no processo de internacionalização. Consequentemente, promove e reforça em grande potência a

identidade das instituições de ensino superior, nesse caso, europeias, tornando-as mais atrativas e competitivas. Seguindo essa ótica, boa parte dos editais de cooperação internacional, lançados pelas Capes e arrolados nesta pesquisa, versam sobre promoção de capacitação, desenvolvimento na formação continuada do professor por meio de uma instituição de excelência, a qual pressupõe a aquisição de conhecimentos pedagógicos ou específicos de uma área a partir da mobilidade docente realizada em instituições universitárias/centros de desenvolvimento internacionais.

Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática [...]. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005b, p. 6)

Ou seja, a ideia da formação continuada de alta hierarquia, qualidade, superioridade e perfeição que contribui para lidar com as diferenças individuais ao utilizar metodologias e tecnologias atuais, pode rearranjar processos produtivos e implantar reformas educativas. Ambas se originam dos interesses internos somados às políticas externas, pautadas nas orientações e intervenções da OCDE, União Europeia — Erasmus+, entre outras transnacionais, sendo aceitas em nosso cotidiano devido a acordos econômicos e "investimentos financeiros" que nos atrelam a uma relação de interdependência.

Mas apesar desses caminhos ou descaminhos, a formação continuada, que sustenta mudanças significativas nas práticas docentes, ganha força e trabalha na atualidade de novos conceitos, para que o protagonismo do professor, em sua trajetória profissional, possa ser crítico-reflexivo-emancipatório e influencie intensamente as escolas, as comunidades e o próprio estado, ao elaborar no processo de disputas políticas suas legislações. Entende-se assim que, apesar do jogo de interesses internacional e nacional, a formação deve ser uma ponte para a valorização docente, reconhecendo-se que os saberes constituídos de um lugar pluricultural, diverso, como é o caso do Brasil, em que somos convocados a viver a docência de forma desafiante diuturnamente, é também uma oportunidade de troca de saberes e práticas pedagógicas e específicas das áreas. Isso porque esse contexto diferenciado faz parte da produção do conhecimento e, como tal, é de uma potência singular. Em outras palavras, a excelência vem do entrecruzamento de

pessoas-lugares; ela não é estática e muito menos situada em um ou dois continentes.

Nesse sentido, ratificamos que a vivência de um intercâmbio é significativa em qualquer área de atuação profissional; é um ganho de experiência para além dos muros e fronteiras. E a mobilidade institucional promovida pela Capes é uma ação que compõe a internacionalização na educação e constatar que as produções cultural-científico-acadêmicas desenvolvidas e compartilhadas pelos professores pesquisadores brasileiros da educação básica, quando estão em outros países para realizar uma formação continuada, têm um valor a ser considerado. Afinal, nós também produzimos ciência e esse é um momento de troca, um ganha-ganha. Não somos apenas consumidores da produção cultural-científica do norte global.

4.2 MAPEAMENTO 2 – ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA BAHIA

Este mapeamento intenta dar visibilidade à presença de intercambistas e imigrantes nas salas de aula das escolas da educação básica baiana, considerando a pandemia como cenário, mas não se limitando a esse período. Para isto, foi adotado o termo "invisibilidade", que foi trazido, inicialmente, porque a depender da realidade escolar na qual o estudante estrangeiro esteja imerso, ele não é visto em meio a outros estudantes e, se é visto, pode ser ignorado. Em sua tese, Costa (2014, p. 15) fala da "[...] invisibilidade pública, que é o desaparecimento de um homem no meio de outros homens". Aqui o contexto é o escolar; primeiro, para que se reconheça a existência de estudantes oriundos de outros países nas escolas públicas do Brasil e da Bahia; segundo, para ratificar a importância da formação continuada de professores que já estão atuando frente a uma vivência de aprendizagem intercultural internacional e, depois, para que pesquisas sejam desenvolvidas futuramente, a fim de ouvir as vozes desses jovens estudantes que estão vivenciando a educação básica e pública na Bahia e, até mesmo, em outros lugares do Brasil.

Enquanto coordenadora de uma escola particular, pude observar nos dois primeiros meses de intercâmbio estudantil três estudantes recém-chegados: (uma mongoliana, uma japonesa e um alemão), destes, apenas um tinham facilidade em se comunicar e dois eram introspectivos. Para os professores do ensino médio que

receberam eles, o maior desafio foi o comunicacional, ou seja, romper a barreira idiomática. Nesse sentido, percebia-se de maneira geral, pouca interação entre os professores e estudantes estrangeiros que só era quebrada pelos estudantes brasileiros e professores que falavam inglês.

Já na escola pública, o fator que chamou a atenção foi o processo de alfabetização de estudantes estrangeiros falantes de outro idioma que chegavam para cursar o ensino fundamental nos anos iniciais até o ensino médio. Nessa esfera, a presença de estudantes imigrantes era maior do que a de intercambistas; entretanto, dentro da sala de aula, os impactos tanto para a turma como para os professores eram muito semelhantes aos da escola particular, principalmente com relação aos estudantes que falavam japonês e chinês; fato que exigia habilidades linguísticas e aporte teórico do professor. Esse recebimento despreparado, sem desenvolver uma consciência internacional e intercultural, incorre no risco de desabonar pedagogicamente a escola e colocar em estado de tensão contínua a condução pedagógica do professor em sala de aula, pois "[...] a aprendizagem intercultural pode ser compreendida como um instrumento para entender a complexidade e a diversidade do mundo de hoje". (AFS, 2015, p. 8) Isso vem requerer do professor competências interculturais em termos de saber ser, sentir, conviver, refletir e fazer, em um contexto intercultural em que a sala de aula e, consequentemente, a escola se transforma ao receber um estudante de outra cultura e de outro país. Ao não darmos atenção a esses aspectos, incorremos em minimizações, negações e até invisibilizações das experiências, reflexões e emoções que essa aprendizagem, oriunda da imersão cultural, pode provocar.

Essa invisibilidade acontece em sala de aula, pois o estudante estrangeiro é mais um dentre 30 a 40 estudantes. Além disso, as barreiras idiomáticas e culturais causam estranhamento na maneira como o conhecimento do estudante estrangeiro é elaborado. Os professores, ao se depararem com um estudante de outro país, precisam readaptar os planos e projetos, sendo um trabalho duplo e dispendioso que requer estudo e formação continuada.

A invisibilidade parte também da equipe gestora que recebe o estudante estrangeiro ou faz parcerias internacionais, muitas vezes sem compreender esse processo institucionalizado ou estando ainda em vias de organização, estabelecendo projeto/parceria internacional para fazer mídia. Outro fator

responsável pela invisibilidade é o estado baiano, que trata da convalidação e equivalência, e deixa lacunas com relação à elaboração de programas de formação de professores e gestores para atuarem frente a essa realidade.

Para continuarmos, é importante esclarecermos as diferenças entre os termos "imigrante", "emigrante", "estrangeiro" e "intercambista estudantil". Esses conceitos são importantes para ajudar na compreensão do contexto que estamos a nos referir neste artigo. Segundo Caldas e Aulete (2021), "emigrar" é sair voluntariamente do país ou da região natal para viver em outro lugar. "Imigrar" diz-se de pessoa que imigra ou imigrou, estabelecendo-se em país estrangeiro. "Estrangeiro", segundo Rezende (2013, p. 2), "[...] vem do latim a partir do francês étranger, de étrange, que corresponde ao latim extranèus, a, um, o que é de fora, estranho".

No caso de "intercambista", anteciparemos para "intercâmbio", que quer dizer troca entre países, lembrando que podemos encontrar várias modalidades de troca. Por exemplo: intercâmbio eletrônico de dados, intercâmbios técnico-científicos e, por fim, o intercâmbio estudantil ou o intercambista escolar/acadêmico. Este último é o que acontece nas instituições de ensino.

Outro passo considerado importante é sabermos o que é e quais são os tipos de vistos que hoje são praticados no Brasil.

O visto é o documento concedido pelas Representações Consulares do Brasil no exterior que possibilita a expectativa de ingresso e estada de estrangeiros no território nacional, desde que satisfeitas as condições previstas na legislação vigente. (PORTAL CONSULAR; ITAMARATY, 2021)

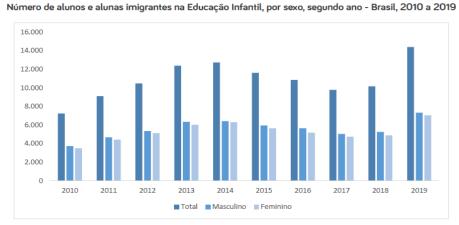
Então, como é do nosso conhecimento, todo estrangeiro precisa de um visto para ingresso e permanência no país e esse visto se apresenta por várias tipologias. No caso brasileiro, temos: visto de visita, visto diplomático, visto oficial, visto cortesia e visto temporário, que se subdivide em 15 modalidades. Vamos tratar sobre algumas dessas modalidades: visto temporário I refere-se à pesquisa, ensino ou extensão; visto temporário IV relaciona-se com a condição de estudante acadêmico; e o visto temporário XIV é decorrente da política migratória brasileira. As duas primeiras modalidades estão ligadas ao âmbito educacional, entretanto, a última é uma possibilidade real em nossas escolas.

Ao acessarmos o OBMIGRA e os relatórios que versam sobre o cenário de imigração no Brasil, temos como conceito de imigrante: "[...] aquelas pessoas com autorização de residência nas categorias permanente, temporária e fronteiriça;

refugiadas e solicitantes de refúgio, não abarcando, portanto, as naturalizadas brasileiras". (OBMIGRA, 2020) Então, se o visto do intercambista é do tipo temporário, ele também se enquadra nas fontes estatísticas do OBMIGRA.

Assim, a presença de estrangeiros em idade escolar no Brasil tem aumentado nos últimos anos e estes estão alocados nas classes escolares da educação básica, como mostram os levantamentos que seguem:

Gráfico 9 –Número de alunos e alunas imigrantes na educação infantil, por sexo, segundo ano – Brasil, 2010 a 2019



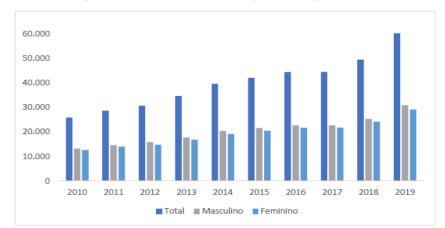
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Fonte: OBMIGRA/INEP 2010 a 2020

Observamos um crescimento acentuado entre 2010 e 2019 no número de crianças estrangeiras na educação infantil, idade propícia para que atividades lúdicas incentivem a interação com outras crianças. Mesmo na infância, sutis diferenças culturais no agir, no brincar e principalmente em se comunicar são sentidas por elas. Elas se adaptam com maior facilidade, são curiosas e ativas. Contudo, é importante observar os fenômenos relacionados ao acolhimento, à adaptação, à afetividade e aos demais indicadores ligados à compreensão da criança estrangeira na escola.

Em um quadro semelhante, a seguir, verificamos que no ensino fundamental e no ensino médio também houve crescimento no número de estrangeiros.

Gráfico 10 –Número de alunos imigrantes no ensino fundamental, por sexo, segundo ano – Brasil, 2010 a 2019



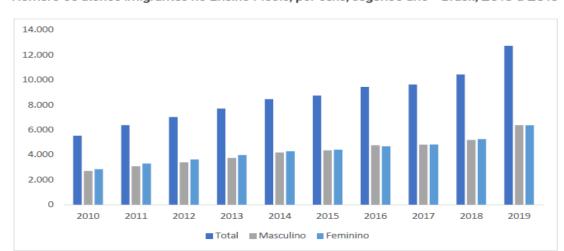
Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Fonte: OBMIGRA/INEP 2010 a 2020

Outra observação que podemos fazer ao verificar esse gráfico é quanto ao número de estudantes que se declararam do sexo masculino ser um pouco maior que do sexo feminino. Fato que já se evidencia de maneira diferente no gráfico segue. Vejamos:

Gráfico 11 –Número de alunos imigrantes no ensino médio, por sexo, segundo ano – Brasil, 2010 a 2019



Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Fonte: OBMIGRA/INEP 2010 a 2020

Já aqui, nas turmas do ensino médio, até o ano de 2015, observamos que o número de estudantes do sexo feminino é maior do que do sexo masculino; números

que, nos quatro anos seguintes mudam e se mantêm. Vale ressaltar que, embora o jovem estudante estrangeiro se adapte com facilidade a situações novas, o processo de alfabetização que deveria acontecer desde a educação infantil passa a ser focalizado nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, este se torna um período desafiador para ele, por não ser a sua língua, sua cultura e seu local de origem. Essa fase da alfabetização é tempo de reconhecer letras, formar palavras, decodificar elementos da escrita, compreender e interpretar o uso da língua em práticas sociais e esse movimento não deve ser maquinal. Devemos pensar ainda que no Brasil

[...] Um número significativo de crianças permanece vítima de um processo de alfabetização mecânico e descontextualizado que ofusca a dimensão histórica, cultural e social das práticas de leitura e da escrita, portanto, pouco crítica, que invisibiliza seu sentido político e reduz sua potência dialógica, colaborando para o aprofundamento das desigualdades sociais. (MARINHO; LEIRO, 2019, p. 2)

É basilar a alfabetização na vida do estudante. Por isso, se é mecânica, então é inconsciente e tende a ser descontextualizada, dificilmente valorizando a criatividade e a potência das diferenças. O ato de educar é intencional e de natureza expressiva, não devendo ser silenciador ou apassivador, pois até a reprodução do silêncio apassivador é percebido por quem aprende. Então, para o estudante estrangeiro que inicia a sua jornada a partir do segundo ano desse segmento pode haver um sentimento de angústia, por não falar a língua do país e por não entender e não ser entendido, o que se transforma em lágrima, raiva, negação, um peso. Todavia, com o passar do tempo essa situação se transforma e o desejo de aprender ou a necessidade de fazer parte de um novo lugar rompe as barreiras do isolamento. Esse processo de transformação é gradual, requer conhecimento, perspicácia, boa vontade do professor, da família e de todos os envolvidos. Dessa maneira, se a presença de estrangeiros é uma realidade na educação básica, é importante lembrar que:

Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (LDB 9394, 1996)

E não deve ser um acesso apenas para dizer que a lei está sendo cumprida. Sabemos que é imperativo ter escolas, normativas, currículos e formação de professores que promovam o acolhimento, a adaptação e a compreensão dos

estudantes de maneira geral e sem esquecer, nesse caso, do estudante estrangeiro. A BNCC (2018) diz que "[...] a escola deve estar atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa". Nesse movimento, é fundamental envolver a comunidade escolar para que se dialogue sobre ética, respeito, preconceito, entre outras situações que surgem a partir desse recebimento e da permanência desses estudantes no cotidiano escolar.

4.2.1 Recepção e permanência de estudantes estrangeiros na educação básica da Bahia

Na Bahia, também presenciamos o aumento de pessoas de fora do país na educação nos últimos 10 anos, conforme é apresentado no quadro a seguir:

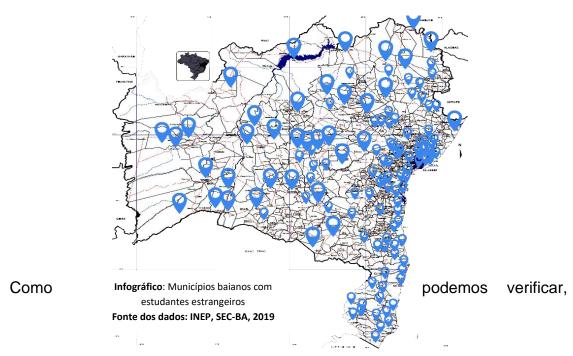
Quadro 8 – Estudantes estrangeiros na educação básica

Educação básica: nível de ensino	Número de estudantes
Educação infantil	até 500
Ensino fundamental	<1000
Ensino médio	até 500

Fonte: OBMIGRA, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

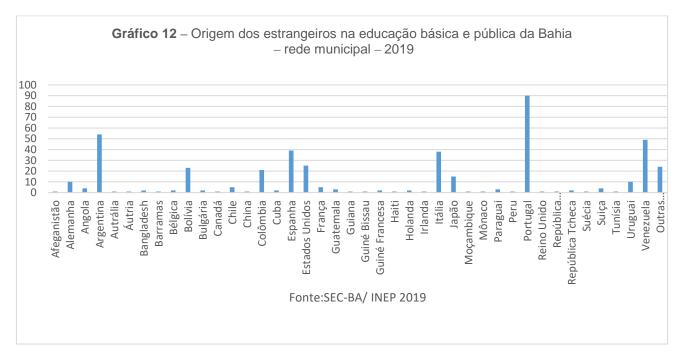
A constatação desse fenômeno não deve ser minimizada, já que, segundo o INEP, em 2019 tínhamos, em 123 municípios baianos, estrangeiros de diferentes origens nas redes de ensino do município do estado e federal, como demonstra o infográfico a seguir:

Infográfico 1: Municípios baianos com estudantes estrangeiros



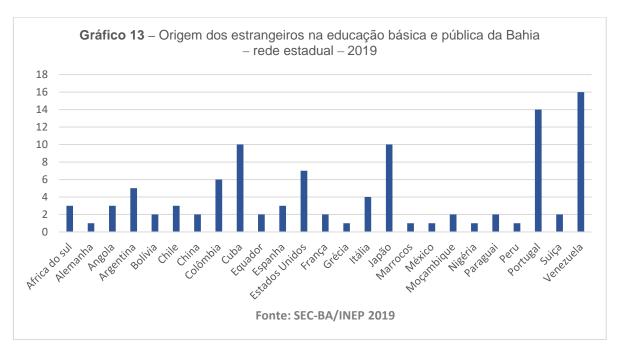
houve um processo de interiorização desses estudantes, principalmente de venezuelanos, o qual foi promovido pelo Governo Federal a partir do ano de 2018 na tentativa de garantir direitos básicos. Na Bahia, cidades como Santo Antônio de Jesus, Feira de Santana e Vitória da Conquista são muito presentes no recebimento de intercambistas e imigrantes. Entretanto, observamos um número maior de estrangeiros na faixa litorânea, em cidades da região Sul, como Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália e Teixeira de Freitas, embora Salvador e Lauro de Freitas sejam as mais receptivas. Podemos ver nos gráficos que seguem a origem dos estudantes estrangeiros e de qual instância educacional ele está fazendo parte:

Gráfico 12 - Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia – rede municipal – 2019



Fonte: SEC-BA/INEP 2019

Gráfico 13 - Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia – rede estadual – 2019



Fonte: Fonte: SEC-BA/INEP 2019

Gráfico 14 - Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia - rede federal - 2019 3,5 3 2,5 2 1,5 1 0,5 0 Argentina Autrália Cuba Itália Portugal Outra Nacionalidade Fonte: INEP 2019

Gráfico 14- Origem dos estrangeiros na educação básica e pública da Bahia – rede federal – 2019

O recebimento de estudantes estrangeiros em 2019 aconteceu em 339 escolas públicas, sem contar as escolas particulares com programas de *high school* de intercâmbio e as parcerias para a construção de atividades em rede, que se desdobravam em projetos que envolviam professores e estudantes num esquema de mobilidade entre os países envolvidos. O recebimento de estudantes da Bolívia, Venezuela, Paraguai, Argentina, Cuba, Angola e África do Sul nos remete a um

compromisso educacional repleto de provocações, lutas e rupturas de um ensino tradicional e hegemônico. E é a partir desse desafio contemporâneo que Freire (2000, p. 28) nos disse que "[...] a tarefa progressista é assim, estimular e possibilitar nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face aos desafios". Então, que esses estímulos e intervenções promovam uma insurgência que leve os povos que aqui estão e os povos que chegam a um novo caminhar, pelo reconhecimento de uma pedagogia intercultural crítica de ações tenham elementos que internacionalização, como: multilinguismo, cultura de paz, cidadania global e sustentável, ou seja, pelos movimentos populares, ancestrais e originários; ou até mesmo pelos dois, já que um processo não exclui o outro.

E nesse pensamento é importante ratificar que a internacionalização não se restringe à mobilidade estudantil. Existem acordos institucionais, elaboração de projetos, programas de formação de professores e gestores em redes internacionais, como o Programa de Escolas Associadas (PEA) da Unesco. Essa rede internacional tem 21 escolas baianas públicas e privadas da educação básica, fazendo parte das atividades educacionais propostas. Tem também a Red Latinoamericana Por La Educación (Reduca) e franquias de educação de grupos internacionais que, para além da universidade, são extensivas à escola.

Assim, entendemos que diversas ações compõem a internacionalização da educação superior e, devido à falta de um conceito para esse fenômeno que acontece na educação básica, retomamos o que foi elaborado por Knight (2020, p. 26), enquanto um "[...] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global, na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária. No ensino, pesquisa e funções de serviços da instituição de ensino superior". Contudo, Wit (2015, p. 1, tradução nossa), em suas pesquisas, reconhece que "[...] recentemente, no entanto, há um número crescente de atividades e mesmo estratégias no nível primário e secundário de educação, bem como educação profissional [...]".

Aqui no Brasil, a maior parte dos estudos sobre internacionalização na educação estão voltados para o ensino superior. Mas trazemos contribuições importantes que relacionam esse tema com a educação básica como, por exemplo, a de Thiesen (2017, p. 2), pois seus estudos apontam "[...] não haver qualquer

exercício de formulação de conceito(s) para internacionalização da/na educação básica, embora haja evidências objetivas sobre a presença desse projeto global nesse nível de ensino, inclusive no Brasil". Já Libâneo (2016) traz uma relevante análise sobre a internacionalização das políticas educacionais e escolares, e sobre como essas políticas repercutem na qualidade da educação pública e básica, nas orientações curriculares e nos currículos de formação de professores.

Desse modo, "[...] a Internacionalização do currículo, está para ser usada como um estímulo para criticar e desestabilizar os paradigmas dominantes". (LUNA, 2016, p. 38) E também a escola é o lugar que deve possibilitar ao estudante indagar, criticar, experimentar e acolher a diversidade com vistas para a assimetria, para a interculturalidade. Candau (2017, p. 158, tradução nossa) explica que:

Para a promoção de uma educação intercultural nesta perspectiva é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que permeia — muitas vezes com um caráter difuso, fluido e sutil — todos as relações sociais que moldam os contextos em que vivemos. A 'Naturalização' é um componente que o torna amplamente invisível e este problema é especialmente complexo. Façamos processos de desnaturação e esclarecimento da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação a diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o que é impossível andar.

O não visto e o não dito caminham muito próximos na educação escolar. De maneira geral, estudantes estrangeiros estão na sala de aula matriculados como alunos regulares imersos no lugar da naturalização e invisibilidade. Isso não significa que por ser internacional tenha que ter um lugar de destaque. A proposta é incluir, observando práticas de ensino-aprendizagem, valores e princípios éticos, consequências, riscos e os resultados das vivências interculturais que se ligam às ações de internacionalização na educação básica.

5 CENÁRIO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na medida em que os mapeamentos se aprofundaram, a partir dos referenciais trazidos, outros cenários se agregaram à pesquisa. E, aos poucos, instigamos a nossa análise para compreendermos como são estabelecidas as políticas públicas de internacionalização nos cursos de formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de professores da educação básica no estado da Bahia

Assim, ao lançarmos o nosso olhar para dentro, localmente, visando o estado da Bahia enquanto promotor de desenvolvimento econômico, científico, social e ambiental, as políticas estaduais tornam-se estratégicas para que esse ente federado atue de maneira autônoma, onde o governo central não consegue atender as suas demandas. Nessa relação entre União e estado, vivencia-se o global, que nem sempre é coadjuvante nas diversas relações estabelecidas mundialmente.

Desse jeito, ao fazermos um paralelo entre a globalização, que é um "[...] processo que enfoca o fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimentos, bens, serviços e tecnologia" (KNIGHT, 2020b, p. 62). E, a internacionalização, "que enfatiza a relação entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas" (KNIGHT, 2020c, p. 62). Entendemos que esses dois termos, embora distintos, estão ligados, são debatidos ativamente, permeiam estratégias, programas e políticas em ambas as esferas, sendo que a internacionalização se liga ao contexto e ao propósito local. É um meio e não um fim em si mesma, que nos remete ao internacional, ao intercâmbio, à intercultura, à interconectividade, aos valores de cooperação; e a globalização nos remete também a essas dimensões, considerando a competitividade, a comercialização, os interesses próprios e a produção de *status*.

Ao relacionarmos essas duas expressões, internacionalização-globalização, e os seus derivados interligados a educação e ao desenvolvimento regional-local, recorremos à Constituição (1988), Prieto (2004), Rodrigues (2011), Servilha (2014) e Silva (2018) para ampliarmos o nosso entendimento sobre outros termos que incidem neste estudo. Então, começamos pela divisão da autoridade brasileira, que se estrutura, segundo a Constituição de 1988, pelo Governo Federal - União e

Governos Estaduais/Subnacionais, que são os estados e municípios. Estabelecida essa hierarquia, a Carta Magna brasileira define que "[...] manter relações com Estados estrangeiros e participar de organizações internacionais" (BRASIL, 1988) é função do Governo Federal, embora o Senado possa "[...] autorizar operações externas de natureza financeira, de interesse da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios." (BRASIL, 1988b). Assim, as relações externas se desenvolvem a partir de diversas ações internacionais que envolvem os entes federados e é dessa conjuntura que emerge a paradiplomacia, que consiste no

[...] envolvimento do governo subnacional nas relações internacionais, por meio do estabelecimento de contatos, formais e informais, permanentes ou provisórios, com entidades estrangeiras públicas ou privadas, objetivando resultados socioeconômicos ou políticos. (PRIETO, 2004, p. 251).

Ressalvando-se as prerrogativas estabelecidas na Constituição brasileira, a partir do cenário jurídico, em relação às competências da União no trato com Estados estrangeiros e transnacionais, considera-se o movimento dos estados no sentido de descentralizar assuntos de interesse econômico dentre outros aspectos. E, ao visar resultados financeiros, fomenta-se ações que podem incidir e transbordar tanto no fortalecimento da política externa do governo nacional ao atrair novos investimentos, quanto nas administrações subnacionais, fomentando benefícios diretos.

Seguindo o formato cooperativo estabelecido entre os entes federados, a vertente da Cooperação Internacional Descentralizada (CID), que pode ser formal ou informal, se consolida como fenômeno político e tem em seu âmbito o interesse dos estados e municípios, "[...] marcado, não como interesse contrário ao da união, mas coerente com esta e complementar em temas de sua competência e particular interesse" (RODRIGUES, 2011, p. 9). Dessa maneira, entendemos que, em países cujo regime político é democrático, a cooperação internacional descentralizada é aceita e os governos subnacionais desenvolvem a prática de negociação e captação de recursos com diversas agências multilaterais, consolidando as relações internacionais e as políticas nacionais, externamente. Então, novas estruturas se estabelecem com o intuito de institucionalizar as relações intergovernamentais, criando-se uma secretaria ou assessoria de assuntos internacionais ligada diretamente à casa civil.

De acordo com Silva (2018), dentre os estados regionais do Brasil, entre os anos de 2007 e 2014, a Bahia tornou-se referência em cooperação Sul-Sul, firmando diversos acordos com as transnacionais, a partir de temas relevantes que promovessem o desenvolvimento local. Então, diante de tais investiduras, foi somado ao Gabinete do Governador a Assessoria Internacional, a qual, mais tarde tornou-se Secretaria Extraordinária para Assuntos Internacionais — Agenda Bahia. (SILVA, 2018). Essa estrutura tornou-se responsável pela cooperação para negócios internacionais e visava ao desenvolvimento econômico, a sustentabilidade e a inclusão social. Dessa forma, ao investigar novas tendências de mobilidade e formação continuada de professores que visem estratégias internacionais, entendemos que o contraste capta a realidade sem perder as singularidades (LEIRO et al, 2021b), encontramos na região Sudeste, na educação básica e pública paulista, uma considerável capacidade de atendimento e de trabalho realizado no ensino brasileiro, na direção da internacionalização.

Então, em Servilha (2014) consta que o movimento paradiplomático levou o estado de São Paulo, em 2011, a ter, de maneira complementar, a Assessoria Internacional que, na época, fazia parte da Assessoria Institucional, elaborou no Plano de Relações Internacionais do Estado de São Paulo, Decreto nº 57.932, de 2012, metas com o foco na educação pública para:

- Inserir os estudantes do ensino médio no mundo internacionalizado das Ciências (Biologia, Física, Química, Matemática) por meio da criação dos Centros de Ciências no Estado de São Paulo (Secretaria da Educação);
- Promover o ensino de línguas estrangeiras, especificamente, inglês, castelhano, francês, italiano, alemão, japonês e mandarim, por meio da ampliação da rede de Centros de Estudos de Línguas (CELs), atingindo 100 mil alunos até 2014, e da criação da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP) para oferecimento de cursos de inglês on-line (Secretaria da Educação);
- Promover a internacionalização do ensino médio da rede pública por meio de intercâmbios internacionais de curta duração de professores e estudantes de idiomas dos CELs, tendo como objetivo o aperfeiçoamento linguístico e a conscientização de diferenças culturais e seu impacto no mundo do trabalho (Secretaria da Educação);
- Estabelecer programa de estágios em empresas multinacionais para os alunos do ensino médio da rede pública escolar. Ao promover o contato com uma realidade competitiva e internacional, o programa prepara o aluno para a

vida cidadã, aumentando o seu grau de empregabilidade no futuro (Secretaria da Educação).

No próprio corpo desse ordenamento legal, constam as características e os objetivos que levaram o Estado de São Paulo a desenvolver na época, estratégias com o foco internacional voltado para diferentes áreas, inclusive para a educação. Já no Estado da Bahia, no ano de 2013, a Secretaria Extraordinária de Assuntos Internacionais encerrava as suas atividades. E, mesmo o estado baiano sendo uma potência nas relações internacionais Sul-Sul, este passou a ter uma Assessoria de Assuntos Internacionais.

Em busca de informações oficiais-sistematizadas, do tipo: decretos, pareceres e protocolos que tivessem como ponto central ações internacionais, voltadas especialmente para a educação, procuramos nos *sites* governamentais o Plano de Relações Internacionais do Estado da Bahia e durante as pesquisas realizadas, encontramos notícias do Governo da Bahia nos arquivos das relações internacionais, inclusive relacionadas à educação, como foi o caso da assinatura do protocolo de intenções com o Reino Unido, em 2015, que tinha como ponto prioritário a oficialização das intenções de fortalecimento da cooperação entre o estado da Bahia e o Ministério das Relações Exteriores do Reino Unido nas áreas de Educação, Infraestrutura e Saúde Públicas.

Outro ponto importante é que, ao trazermos a formação continuada de professores, para o centro da análise entre os dois estados, encontramos no *site* da Secretaria do Estado de São Paulo que em maio/2016, entre outras ações que vêm acontecendo ao longo dos anos, notícias que versam sobre formação continuada de professores para receber estudantes estrangeiros. Exemplo: "Diretoria Sul 1 promove orientação técnica sobre como lidar com alunos estrangeiros para 130 professores." Sabemos que o quantitativo de estudantes estrangeiros nas dependências escolares de São Paulo é expressivo em relação a outros estados brasileiros, mas esse fato não deve favorecer a invisibilidade da presença de estudantes estrangeiros na Bahia, como foi mencionado no Mapeamento 1 e, menos ainda, desconsiderar a formação continuada de professores para esses casos.

Assim, em relação a São Paulo, por esse conjunto de políticas estaduais atreladas a políticas federais é que se gera oportunidade para que as mudanças no sistema educacional sejam operacionalizadas. Essas duas instâncias

governamentais, ao promover a formação de professores, a valorização e o acolhimento, move a educação, tornando-a mais humanizada.

Nesse sentido, a própria cooperação internacional descentralizada contribui para que seja compreendida como uma política pública com princípios determinantes na formação histórica, científica, cultural, sem esquecer das preferências, interesses e levantamentos estatísticos. Ao ser elaborada, "[...] a política pública se concretiza pela via das relações diplomáticas, ou pela via da presença de representantes das grandes corporações mundiais na esfera da política nacional". (BONETTI, 2008c, p. 42)

Nesse caso, uma política subnacional baiana deve buscar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva local envolvendo os países do Sul e que favoreça a troca de conhecimento por meio de intercâmbio, suporte cultural, político, econômico, com foco nos governos locais e que estimule a participação da sociedade. E para identificar, dentro dessas políticas subnacionais, as políticas de internacionalização presentes nos programas de formação continuada de professores do estado, elencamos, no primeiro momento, os documentos legais vigentes que se referem a formação dos professores da educação básica no estado da Bahia.

Quadro 9 - Documentos legais vigentes sobre formação continuada no estado da Bahia

Ordenamento Legal	Descrição
	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino
LEI Nº 8.261 /2002	Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras
	providências.
DECRETO 9064/2004	Aprova a organização estrutural e funcional do Instituto Anísio
	Teixeira – IAT
LEI. 13.559/ 2016	Plano Estadual de Educação 2016 – 2026
PARECER CEE Nº:	Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapas: Educação
196/2019	Infantil e Ensino Fundamental
	Fixa normas complementares para a implementação da Base
RESOLUÇÃO CEE №137,	Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas
de 17 de dezembro de 2019	instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na
	Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências.

Fonte: CASA CIVIL/SEC-BA.

Ao analisar estes ordenamentos legais, elegíveis pela possível articulação entre formação continuada e internacionalização, buscamos no corpo dos textos respectivamente, expressões análogas as descritas por Marin (2019) no quadro cinco, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, educação/formação permanente educação continuada e termos detalhados por Knight(2020) por exemplo: dimensão internacional-intercultural, global, multi/bilinguismo (língua) e intercâmbio (mobilidade). Essas palavras, melhor dizendo, unidade de registro que é "a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial" (BARDIN, 2011c, p.134). Lembramos que a presença dessas palavras funcionará como indicadores que vinculam as políticas públicas de internacionalização com a formação continuada e a ausência funcionará como distanciamento entre esses dois pontos.

Além dessa síntese, exploramos o referencial teórico contido na pesquisa, consideramos o período em que esses atos legais foram criados e instituídos no estado da Bahia. Além de verificarmos o que esses dispositivos propõem enquanto formação continuada e as possíveis ligações com a internacionalização, na dimensão do intercâmbio/mobilidade.

Dessa forma, iniciarmos a análise pela Lei nº 8.261/2002, a qual menciona, no Art. 7º, as atribuições do professor de: ministrar aulas nos dias letivos e nas horas-aula estabelecidos, de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, de elaborar e corrigir a avaliação e de desenvolver-se profissionalmente. Já no Art. 13, que se refere à educação especial, diz no parágrafo único que ficou estabelecido aos professores em exercício do magistério, em educação especial, que serão asseguradas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização pelas instituições educacionais públicas ou conveniadas.

Observamos neste ordenamento legal, que palavras como reciclagem, educação permanente e educação continuada não foram trazidas no texto, mas formação continuada figurou uma vez, capacitados referindo-se à formação do professor, uma vez, a palavra treinamento esteve presente três vezes e aperfeiçoamento onze vezes. Ao correlacionar com a abordagem trazida por Marim(2019), depreende-se que a alguns saberes seriam deixados fora de foco para

possibilitar a aquisição de saberes relevantes, coerentes e necessários. Ainda neste ordenamento, percebemos a ausência de palavras ligadas a internacionalização

Logo, dado que esse ordenamento legal continua vigente, cabe a reflexão, mesmo tendo se passado 20 anos. Assim, as oportunidades de formação continuada não deveriam ser asseguradas, de forma que promovessem o desenvolvimento profissional dos professores de ambas as modalidades, tanto para a educação regular como para a educação especial? Concordando com Nóvoa (1995, p. 17): "O desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e os seus projetos". Entendemos que o desenvolvimento profissional é sinônimo de continuidade, de atitude curiosa, reflexiva, de elaboração de questões, o que implica em mudanças e articulações de atitudes tanto individuais, no projeto (pessoal, profissional e tal) do professor, como coletivas (projetos dos outros professores, da comunidade e da escola).

Partindo para o Decreto nº 9064/2004, o qual implanta o Instituto Anísio Teixeira e tem como uma de suas finalidades "[...] desenvolver programas e projetos nas modalidades de educação presencial e a distância, para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em articulação com universidades e outras instituições educacionais". Nesse sentido, percebe-se a materialização das palavras de Nóvoa (1995), ao vincular projetos, escolas, o instituto, as universidades em prol da formação docente da educação básica. Esta ação torna-se ao longo dos anos, uma mudança significativa para a educação baiana por aproximar através do estado, professores de diferentes níveis de ensino no campo da formação.

Ao verificar este decreto, tomamos como base os mesmos registros que foram tomados no ordenamento anterior. Assim, encontramos o termo formação continuada, o qual, na maioria estava ligado a formação inicial por sete vezes. Vejamos em síntese:

No Art.2. Competências do IAT - referindo-se:

 Item III - operacionalizar convênios/contratos e acordos de cooperação técnica ou financeira celebrados pelo Governo do Estado, através da Secretaria da Educação, com instituições nacionais e internacionais, para o desenvolvimento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; Item IV- desenvolver programas e projetos nas modalidades de educação presencial e a distância, para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em articulação com universidades e outras instituições educacionais.

No Art. 6 - A Diretoria de Educação à Distância e Tecnologia Educacional em articulação com as Superintendências da SEC, referindo-se ao:

- planejamento, a implantação, a coordenação e a supervisão de programas de formação à distância;
- item VII-f por meio da coordenação de tecnologia educacional, cabe a esta diretoria coordenar, acompanhar e avaliar o planejamento e execução de ações na formação continuada que envolvam as tecnologias da informação e comunicação para professores, coordenadores pedagógicos, dirigentes e demais servidores da SEC, desenvolvidas pelo NTE;
- item VII i- ao Núcleo de Tecnologia Educacional NTE, compete: planejar e executar as ações de formação continuada na área de tecnologia da informação e comunicação para professores, coordenadores pedagógicos, dirigentes e demais servidores da SEC;

Art. 7 - A Diretoria de Formação e Experimentação Educacional, referindo-se:

- ao planejamento, coordenação e supervisão e implantação programas de formação inicial e continuada, na modalidade de educação presencial;
- A promoção de formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas diversas áreas de conhecimento;

Os termos capacitação e aperfeiçoamento duas vezes. E, treinamento, reciclagem, educação permanente e continuada não foram encontradas. Das palavras que se relacionam com internacionalização, o termo intercâmbio foi encontrado uma vez, referindo-se à promoção de intercâmbio entre instituições congêneres e profissionais especializados e a palavra internacional(ais) está presente no texto cinco vezes, referindo-se:

Ao Art.2 - Competências do IAT – como já vimos anteriormente

Ao Art.4 - À Diretoria Geral, que tem por finalidade coordenar e supervisionar os planos, projetos, estudos e atividades do Órgão e a ele compete:

- item V promover a articulação do IAT com órgãos e entidades estaduais, nacionais, estrangeiras e internacionais, objetivando o cumprimento da sua finalidade;
- item VII indicar, ao Secretário de Educação, a necessidade de celebração de convênios/contratos e acordos de cooperação técnica ou financeira a serem firmados pelo Estado, com entidades municipais, estaduais, federais, nacionais e internacionais;

Ao Art.7 - A Diretoria de Formação e Experimentação Educacional,

 Item V - e- por meio da Coordenação de Estudos e Experimentações Educacionais, cabe: coordenar a biblioteca e videoteca, promovendo sua integração com outras redes de informações nacionais e internacionais, bem como propor e implementar projetos voltados para o atendimento às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino Público

Art. 10 - Aos titulares de cargos em comissão, cabe:

 Item I – Diretor Geral -g- manter articulação com órgãos e entidades da administração pública municipal, estadual, federal e internacional;

Diante da frequência dos termos selecionados, depreende-se que além de existir um aparato legal, que dentre outras funções, designa esta instituição a celebrar acordos, parcerias e convênios internacionais, o IAT também é responsável por desenvolver ações de formação inicial e continuada para os profissionais de educação a partir da integração a redes de informações e tecnologias através de parcerias nacionais e internacionais. Entretanto, é importante lembrar que o decreto visa ações internacionais que se aproximam da internacionalização, mas essa política não traz em seu cerne a questão idiomática ou de intercâmbio, não menciona um currículo de formação inicial ou continuada a partir das bases internacionais-interculturais ou competências globais.

Uma outra proposição são os programas de ampla concorrência para formação de professores da educação básica, instituídos com base nos acordos internacionais, estes em sua maioria se restringem a CAPES. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) tem diferentes programas internacionais formativos nas modalidades de: iniciação científica no exterior,

mestrado-sanduiche, doutorado-sanduiche, pós-doutorado-sanduiche voltados para o ensino superior, evidenciando um distanciamento entre o IAT e a FAPESB no âmbito de uma proposta de formação continuada para os professores do ensino regular baiano que dialogue com a internacionalização.

Diante de tais mudanças, em que se institui um centro de formação, presumese que o acesso on-line aos levantamentos estatísticos e ao teor dos programas
desenvolvidos em parceria com o Governo do Estado da Bahia estivessem
disponíveis no site, não só para cruzar dados, mas para acompanhar o processo
formativo dos professores. Outra proposta disponibilizada por eles, também na
modalidade a distância é o Plano de Ação de Formação Continuada Territorial, o
qual tem como foco os educadores e as equipes técnicas que atuam do 6º ao 9º ano
e no ensino médio, realizado por meio da plataforma Anísio Teixeira. Esse traz uma
sugestão de formação continuada para professores e equipe técnica da rede
estadual e das redes municipais que aderirem ao programa.

Então, na falta das informações desses *sites* para sintetizarmos os indicadores sobre a formação continuada, buscamos o Censo do Plano Estadual de Educação da Bahia (2020). Esse demonstra, a partir dos indicadores 16A, o percentual de professores com formação de nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e 16B, o percentual de professores da educação básica que realizaram formação continuada. Então:

Tabela 01 – Indicadores de formação em pós-graduação e formação continuada dos professores da educação básica no estado da Bahia

Ano	16A	16B
2016	35,5%	26,0%
2017	37,3%	29,5%
2018	39,5%	29,7%

Fonte: BRASIL/INEP – Censo da Educação Básica para o indicador 16A e BRASIL/INEP Censo da Educação Básica, com cálculos da SEC/SGINF/DAI para o indicador 16B.

Segundo esse Censo, os indicadores de formação continuada não evidenciam a real necessidade desse tipo de formação e avaliam que, para essa demanda, seria preciso cruzar dados, como: área do conhecimento, categorias de professores (efetivos, contratados), regime de trabalho, nível de ensino, demandas e

contextualizações das redes de ensino, entre outras informações, para melhor demonstrar os efeitos dessas ações. E alertam sobre ser indispensável que o Governo do Estado da Bahia analise o quadro de ausência de iniciativas e de condições de oferta de cursos de formação inicial e continuada.

Mais recentemente, foi estabelecido pela Lei. 13.559/ 2016 o Plano Estadual de Educação (2016-2026). Para este plano, analisamos os artigos presentes no documento por grupos: o primeiro, em relação ao direito à educação; o segundo, em relação às ações e parcerias de um governo subnacional; e o terceiro, em relação à formação continuada de professores. Ao considerarmos as diretrizes para a universalização do atendimento, a superação das desigualdades e a erradicação de todas as formas de discriminação na educação somos convidados a pensar em uma formação continuada intercultural e internacional que promova direitos, respeito e equidade para o professor e, consequentemente, entre o estudante brasileiro e o estudante de outro país.

Esse plano contempla diferenciadas propostas e articulações de formação continuada: articulação com as IES; consórcios entre escolas e universidades; incentivo ao uso das tecnologias; vinculação do Plano Estadual do Livro e da Leitura; formação de professores de Libras; instituição estratégica de áreas prioritárias de políticas de formação continuada. Quanto à valorização, traz a temática Educação para a Saúde e articula, em conjunto com a União, a implementação de políticas, entre outros tópicos.

Nesse ato legal também é mencionado o regime de colaboração entre o estado nacional e os estados subnacionais para alcance e implementação das metas do PNE, bem como a adoção de instrumentos jurídicos para a formalização de cooperação entre os entes federados e a adoção de arranjos institucionais para o fortalecimento do regime de colaboração entre o estado baiano e os municípios. De todo esse aparato legal, chama atenção o § 4º do Art. 7, que diz:

Será objeto de regime de colaboração específico a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Depreendemos que nesse específico regime de colaboração tenha como alcance as comunidades-pessoas ligadas aos povos originários, quilombolas,

ciganos e aos estrangeiros, pois para esses últimos também é preciso considerar as especificidades étnicas, socioculturais e linguísticas no ensino-aprendizagem ao se criar estratégias de ensino-aprendizagem. Analisamos neste ordenamento legal, que termos como formação continuada, presente três vezes, e aperfeiçoamento, uma vez, se referiam a formação do professor. E, expressões como: capacitação, treinamento, reciclagem, educação permanente e continuada não figuraram. Em relação a internacionalização, os termos: intercultural e bilinguismo surgem apenas uma vez cada um e são articulados ao fomento nas IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Mediante esta análise, encontramos uma aproximação entre políticas de internacionalização e formação continuada. O Plano Estadual de Educação propõe (desenvolver/estimular) nas IES cursos que tenha em sua estrutura curricular a interculturalidade e bilinguismo. A questão é que a divulgação dessas ações nas mídias sociais é insuficiente para que a comunidade educacional tenha conhecimento da efetividade dessas propostas. Além disso, como explica o Censo do Plano Estadual de Educação (2020), ainda nos deparamos com a ausência de iniciativas e ofertas de cursos de formação inicial e continuada para professores.

No Parecer 196 de 2019 que trata sobre Documento Curricular Referencial da Bahia (DRCB) – Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental encontramos uma referência em relação a formação continuada permanente de professores, voltada para ações pedagógicas efetivas que intervenham na realidade social escolar e em relação a internacionalização, termos como global surge uma vez dentro da competência da argumentação geral da BNCC e também registramos apenas uma vez o termo dimensão intercultural, o qual está ligado a um componente curricular, visando correlacionar competências gerais a competências da área de linguagens e intrinsecamente a competências específicas da língua inglesa.

Em relação a Resolução CEE Nº137, de 17 de dezembro de 2019, a qual Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências, analisamos o mesmo grupo de palavras e em relação a formação de professores e a internacionalização. Assim, encontramos a palavra aperfeiçoamento uma vez, dirigida a qualidade da educação ofertada pelas três esferas do governo. E, a

mesma frequência a palavra interculturalidade, ligada a variações linguísticas dos territórios baianos.

Este fato chama atenção, por dialogar com a valorização da diversidade linguística, princípios, conhecimentos e cultura locais. É importante entender que este é um movimento transbordante, pois não está restrito a um município, estado ou país. Principalmente devido as tecnologias digitais, as quais além de propagar impulsionam o global-local simultaneamente.

Nesse sentido, o quadro 10, sintetiza os documentos legais vigentes que trazem, mesmo que de maneira indireta, a internacionalização para o contexto da formação continuada dos professores devido as exigências estabelecidas para que seja realizada a equivalência ou reclassificação de alunos de fora do país.

Quadro 10 – Documentos legais vigentes que aproximam internacionalização do contexto da Formação Continuada de Professores da Educação Básica do estado da Bahia

Ordenamento legal	Descrição
Resolução CEE nº 103, de 15 de dezembro	Autoriza os estabelecimentos de Educação Básica a
de 1998	realizarem equivalência de estudos de alunos procedentes do exterior.
Resolução CEE nº 14, de 11 de março de 2019	Estabelece normas sobre classificação, reclassificação e regularização da vida escolar de estudantes da Educação Básica nas suas diferentes modalidades, com fundamento nos Artigos 23 e 24 da Lei nº 9394/96, no Sistema de Ensino do Estado da Bahia.

Fonte: CEE-BA.

A Resolução do CEE nº 103/1998 e, mais recentemente, a Resolução CEE nº 14/2019, ratificam a autorização estabelecida pela Lei nº 9394/96, em que as instituições de educação básica estipulam a equivalência de estudos de alunos procedentes do exterior. Entretanto, no corpo da Resolução nº 103/1998, existe a seguinte ressalva: "enquanto não forem baixadas normas específicas para o Sistema Estadual de Ensino da Bahia," (grifos nossos). Fato é que, até o presente momento, as normas no Sistema de ensino da Bahia versam sobre equivalência e reclassificação estudantil sem maiores interlocuções sobre o tema da internacionalização.

Tanto que, atualmente, a Resolução nº 14/2019 trata da regularização da vida escolar do estudante, baixa normas sobre a reclassificação do estudante que precede de outras instituições. A equivalência será efetuada por avaliação, através de uma comissão designada pela diretoria da escola, que expressará o ano escolar

e possíveis conteúdos curriculares a serem trabalhados com esse estudante, em um parecer circunstanciado, registrado em ATA e lavrado em livro próprio. E o Núcleo Territorial de Educação (NTE) tem o papel de orientar e acompanhar o processo de regularização da vida escolar da vida estudantil.

Assim, mediante essas orientações legais, as escolas reclassificam os estudantes vindos do exterior nas mais diferentes situações. Vejamos algumas: um estudante intercambista estrangeiro, um estudante imigrante estrangeiro e um estudante brasileiro, que retornou de um intercâmbio ficando de seis meses a um ou mais anos fora. Nos casos supracitados, a reclassificação/equivalência de estudos, ou seja, o reconhecimento que confere ao estudante o mesmo nível de estudos no sistema educacional brasileiro, é realizado pelos gestores com a implicação direta do(s) professor(es) da(s) disciplina(s) – comissão designada pela direção. E, por vezes, os diferentes aspectos linguísticos, culturais, temporais (calendário escolar, duração das aulas, jornada escolar), as relações interpessoais, a convivência, o desenvolvimento cognitivo, a configuração lógica das disciplinas e a estrutura curricular requerem do professor conhecimentos específicos que estão distantes da realidade vivida por ele.

Até porque é o professor um dos primeiros contatos desse estudante dentro de uma escola, e será a partir de seus conhecimentos que o estudante vai ser reclassificado naquela disciplina ou naquele ano escolar. Esses fatos se relacionam com a formação continuada dos professores e que é extensível aos gestores, dadas as transformações escolares provocadas pelo intercâmbio físico, virtual e pelos diversos movimentos migratórios. Essas modalidades de intercâmbio nos levam a uma reflexão-ação-transformação sobre as políticas públicas de formação continuada de professores e de como nós vivenciamos e oportunizamos ao outro experienciar o nosso sistema de ensino.

Essa situação demonstra que "[...] a mobilidade de estudantes entre instituições de diferentes nacionalidades é um aspecto da internacionalização que mais cresce entre os países de todo tipo de relações e de populações". (STALLIVIERI, 2017, p. 377) E o intercâmbio estudantil é um fenômeno que oportuniza o contato e o aprendizado com outros povos, estimula novas amizades e desenvolve a colaboração entre nações. Os movimentos migratórios participam dessa mudança ao trazerem para o contexto escolar aspectos da cidadania global a

serem trabalhados, individual e coletivamente, a partir de uma educação para a cidadania global crítica, em que problemas como desigualdade, controvérsia, discriminação e injustiça nos levem a analisar a nossa própria posição e a suscitarem

Diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs. (CANDAU, 2016, p. 804).

Em nosso contexto, as assimetrias de nossa identidade, ideias e atitudes nos chamam para a construção de uma educação e, por assim dizer, de uma formação que responda aos desafios enfrentados hoje. Esse é um panorama presente na contemporaneidade educativa que remonta à desconstrução de dinâmicas naturalizadas para a promoção de processos de formação que potencializem as diferenças enquanto riquezas pedagógicas. Temos políticas públicas que versam sobre esses temas na educação, mas a ênfase atual ainda recai sobre as avaliações (padronização) e a gestão (resultados).

E, sobre os termos formação continuada, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, educação permanente ou continuada, intercâmbio, global, intercultural, multi/bilinguismo não encontramos menção a essas palavras nos textos legais. Mas, encontramos na Resolução CEE de nº103 de 1998 a expressão internacionais se referindo aos acordos internacionais de tradução de documentos, e na Resolução CEE de nº14 encontramos a palavra exterior, e embora não faça parte do rol de palavras selecionadas para análise, fizemos uma verificação dada a frequência de sua presença: quatro vezes. Desse jeito, percebemos que deste total, duas menções se referem a estudantes procedentes do exterior, e as outras duas se referem a transferência entre estabelecimentos situados no país (Brasil) e no exterior.

Essas políticas versam sobre a vida escolar do estudante. Entretanto, precisam desenvolver programas formativos para os professores que visem o conhecimento linguístico de diferentes idiomas, competências globais e cidadania global crítica. Pois, como já dissemos, a elaboração de avaliações que possibilitem a equivalência e reclassificação de estudos, é um processo que se estrutura a partir da formação continuada e incide diretamente na vida acadêmica do estudante.

Apesar de não ser uma política vigente, a Resolução CEE nº 173, que estabeleceu normas para a oferta da língua espanhola no Sistema Estadual de

Ensino da Bahia, se reporta à Lei nº 11.161/2005, a qual tornava obrigatória para as instituições de nível médio o ensino da língua estrangeira espanhola e que, quando definida como língua estrangeira no projeto político pedagógico do ensino fundamental, tornava obrigatória também a presença de estudantes desse segmento.

Essa política estava alinhada ao Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul (1998-2000), que tem como áreas prioritárias o desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração e promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação. (MERCOSUL, 2021) Para que aconteça esse estímulo ao conhecimento, cultura e política de integração regional, uma das estratégias é o "favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul, mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino." (MERCOSUL, 2021b).

Nesse sentido, Silva (2018) analisou em suas pesquisas que a Bahia, no âmbito das relações bilaterais, além de ter as suas relações fortalecidas, era referência na cooperação Sul-Sul, pois teve diversas ações com organismos transnacionais, firmou acordos de cooperação, participou e promoveu eventos internacionais, entre outras ações. Fato é que a Lei nº 11.161/2005 foi revogada pela Lei nº 13.415, de 2017, do Novo Ensino Médio. Atualmente, tramitam no Senado Federal e na Assembleia Legislativa da Bahia medidas que buscam inserir a língua espanhola de maneira obrigatória, nas escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio.

Assim, ações que têm como pano de fundo formação em valores, elaboração, fomento e difusão por meio da Literatura, da Arte, da História e da Geografia para firmar amplas relações regionais na América Latina, também trazem nas entrelinhas o pensamento hegemônico potencializado, dessa vez, pela língua espanhola. De maneira subalterna e até mesmo subversiva, somos convidados a pensar nas outras diversas línguas dos povos originários que foram menorizadas, mas que podem fazer o papel de interlocução entre lugares, pessoas, culturas, educações, ciências, comércios, serviços, negócios e outras áreas. Para Ferreiro (2013b, p.45) "Há línguas da América cujos falantes conseguiram um nível cultural, econômico, tal que

podem 'se fazer escutar' pelos demais." Esta é uma realidade amplamente vivida no Brasil, em que as línguas dominantes-hegemônicas, permeiam a administração, o poder político, os acordos e compromissos mútuos. Lembrando que, da mesma forma que a língua dominante ajuda a alcançar um público maior, em termos de pesquisas, visibilidade de ações sociais, ambientais e científicas; esta também pode colaborar para a manutenção do controle político-econômico do território.

Ainda com relação ao idioma, devemos ter em vista que um dos marcos da internacionalização em casa é o estudo de língua estrangeira. Ela é requisitada nos cursos de diferentes países e em boa parte deles a predominância é da língua inglesa e não da língua nativa. A língua estrangeira é uma exigência na maioria nos editais e ementas dos programas de formação de professores de cooperação internacional e é a partir dela, na maioria das vezes, que se tem acesso e são compartilhados os resultados de pesquisas internacionais.

Entretanto, o estudo da língua estrangeira é uma questão complexa e controversa. É preciso encorajar os professores a estudá-la, pois se tem em mente que a atividade docente é composta de muitas demandas e desenvolver habilidades para falar outro idioma requisita tempo e poderia ser pensada como mais uma atribuição. Com tudo isso, há de se pensar que a necessidade de aprender outros idiomas não é exclusividade brasileira, assim como a exigência da habilidade de falar outros idiomas não é apenas dos editais de formação estrangeiros, mas também dos editais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* promovidos pelas universidades públicas e privadas do Brasil.

Uma das ideias que subjazem a esta aprendizagem é a de que o professor enquanto pesquisador, possa ir à fonte de pesquisas realizadas em outros idiomas, compreender, trocar conhecimentos através das diversas redes educacionais para intervir em sua realidade e transformá-la de maneira crítica, construída a partir de um diálogo coletivo entre este (s) profissional(ais) e a comunidade escolar. Nesse sentido, a Base Nacional Curricular de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica menciona, na primeira dimensão, que é uma competência específica dos docentes o reconhecimento de normativas curriculares vigentes e as suas relações com referências inclusive internacionais. O desenvolvimento dessa competência nos remete ao papel do Estado, enquanto ente federado, de criar e manter, de forma regular, um centro de ensino de idiomas que atenda os

professores e os estudantes. Isso porque, para a internacionalização na dimensão linguística, essa é uma política de inserção social, acadêmica e de trabalho que requer a atenção e o engajamento dos gestores do estado e do município, de grande importância para a cooperação, o alinhamento e a convergência do sistema educacional da Bahia.

Dessa maneira, compreendemos que a formação continuada de professores deve ser pensada como uma política pública que alcance à docência em suas especificidades, inclusive os profissionais da educação infantil. É preciso refletir e agir com vistas às demandas da contemporaneidade, para uma realidade dialogada e convergente com os estudantes, com a escola (professores, funcionários e gestores) e com a comunidade na qual está inserida.

E, independentemente de o estudante ser intercambista, imigrante, refugiado ou expatriado, se é que é necessário rotular, essa criança ou jovem, como estudante presente na rede pública de ensino, precisa ter preservada a garantia constitucional de direito à educação, a qual necessita ser alicerçada pelo respeito às diferenças, entendimento e transformação. Nesse sentido, promover ao professor uma formação continuada para lidar com uma sala de aula que apresente o viés intercultural e internacional, independentemente do segmento que a criança ou o jovem estiver na escola, é mais que opção, é um dever social.

Como pudemos ver nos mapeamentos a rede municipal, ou seja, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as crianças oriundas de outros países compõem o cotidiano escolar das escolas públicas baianas. Enquanto professores/gestores, somos convidados a ultrapassar a política de acesso para a política de acolhimento e aprendizagem, diuturnamente. Essa ação, diante da pluralidade brasileira, já se fazia complicada; agora, com o aumento das atividades que se ligam a um contexto internacional, tendem a se tornar mais complexas.

Assim, pensemos enquanto coletivo: temos que esperar chegar no ensino médio, porque há um nome adequado, que é o *high school*, ou no ensino superior, devido às pesquisas e à mobilidade, para dialogarmos de forma "autorizada" sobre a internacionalização na educação, enquanto o fenômeno bate à porta da educação básica, ou seja, já faz parte da educação básica e requer formação para o professor? Enfim, este é um estudo que, por hora, termina, mas acaba de começar em novas possibilidades de estudos, formação e engajamento. Vamos em frente!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Aos quatros cantos do mundo Paulo Freire deu lição Dança, Música e Artes Plásticas O Sertão tem de montão Tem que ser bom sertanejo Para entender de Sertão Quem não ama a sua terra Não pode ser cidadão.

(Vixe - Baianasystem)20

Nesta pesquisa, articulamos três campos de conhecimento: a educação básica, as políticas públicas para formação continuada e internacionalização. A primeira categoria assume o papel constituinte por representar a junção de elementos sociais, políticos e culturais correlatos a área estudada. Já a segunda desdobra-se internamente em duas partes: uma que aborda as diferentes nomenclaturas e a concepção de formação continuada que focamos neste estudo; e outra relacionada com a anterior através das políticas públicas, por representarem mudanças, movimentos na formação docente com foco no desenvolvimento profissional. Já sobre a terceira, consideramos a internacionalização no âmbito educacional, ligado ao Intercâmbio de Professores.

Esse estudo que por hora se volta para a Bahia, tem vistas como diz a música, aos quatro cantos do mundo, por defender uma educação mais humanizada e transformadora, intimamente relacionada ao viés internacional-intercultural-decolonial, considerando o ser sertanista, os povos originários, a ancestralidade e o próprio povo brasileiro que é constituído por diversas etnias e culturas. Assim, objetivamos compreender como são estabelecidas as políticas públicas de internacionalização nos cursos de formação continuada e suas contribuições para o aperfeiçoamento de professores da educação básica do estado da Bahia.

Inicialmente, buscamos realizar uma revisão sistemática da literatura e, a partir delas, analisar o contexto em que os estudos sobre educação básica, políticas de internacionalização para a formação continuada e internacionalização se articulavam nas investigações das universidades brasileiras. Vimos a partir dessa

O Baiana System é um projeto musical formado em 2009 com o objetivo de encontrar novas possibilidades sonoras para a guitarra baiana, instrumento criado em Salvador/BA nos anos 1940 e que foi responsável pela criação do trio elétrico. O nome do grupo vem da junção de "guitarra baiana" com "sound system", sistemas de som criados e popularizados na Jamaica.

sistematização que das 23 produções elencadas na sistematização, 13 estão ligadas ao aprendizado de uma língua estrangeira; os estudos apontam relação entre a formação continuada fomentada a partir da cooperação internacional como uma forma de valorização profissional. Nos últimos cinco anos, de maneira mais intensa, foram elaborados estudos que esboçaram a realidade internacional-intercultural vivida pela educação básica em muitos lugares do Brasil; esses demonstram que as correlações estabelecidas entre a educação básica e a internacionalização tem o foco no professor de língua estrangeira; a ênfase é dada a língua inglesa e nas relações político-econômicas entre Brasil, Inglaterra e Estados Unidos. As políticas evidenciadas por estes estudos geram proteção, produção e inovação – ideais para os interesses privados nas quais prevalece a vontade hegemônica e investimentos internacionais recaindo na pós-graduação e, mais recentemente, nos programas de formação de professores da educação básica a partir da Capes.

Em relação ao levantamento bibliográfico e documental, estes possibilitaram novas proposições a teorias e práticas. Pois, a partir do cruzamento de indicadores com os fatos contextualizados e os processos sociais, percebemos que ambas as abordagens colaboraram para responder o problema da pesquisa, realçando as singularidades da educação e suas propostas formativas estabelecidas pelo estado baiano. Durante a pesquisa nos aproximamos das fontes documentais disponibilizadas pelo site do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por serem os órgãos que representam o governo tanto na elaboração de políticas públicas de educação como na criação de cursos.

Esse conjunto de ações e levantamentos favoreceram o ato de relacionar elementos diferentes, geraram novas reflexões sobre o tema pesquisado, compuseram a metodologia a partir da lente da dialética, que nos ajudou a compreender e identificar o movimento histórico das políticas de formação e as suas tendências para com o fenômeno da internacionalização. Diante disso, realizamos dois mapeamentos como retrato da internacionalização da educação básica baiana e em relação a formação continuada, esse procedimento nos ajudou a chegar a seguinte conclusão: sobre ações do Governo Federal realizadas pela Capes, quando nos reportamos ao Programa de Cooperação Internacional (PDPI), a região Nordeste foi a mais beneficiada, embora a região Sudeste também tenha tido uma boa representatividade nos Programas de Cooperação para Desenvolvimento

Profissional. Nesse contexto, o programa *Fullbright* foi um dos destaques na promoção de cursos para aperfeiçoamento da língua inglesa com o maior número de contemplados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Com relação aos acordos de cooperação para o desenvolvimento profissional, observamos que a fase de ascensão desses projetos coincidiu também com o da evolução das relações econômicas Sul-Sul. Esse aspecto, que é contraditório, evidencia a pouca expressividade entre instituições da América Latina no fomento de das formações. Outro elemento contraditório para esse mesmo período é o da intensificação do uso, presença e imersão da língua inglesa em detrimento da língua espanhola, apesar de ter sido colocada como uma língua obrigatória no ensino médio, pois foi possível observar nos quadros que a maioria dos parceiros eram estadunidenses ou europeus.

Ao nos reportarmos à Bahia, com relação aos programas internacionais da Capes, o perfil das cooperações se mantém e, fazendo uma análise acerca do aspecto educacional entre as cidades de Aveiro, Porto e o estado da Bahia; detectamos que o sistema educacional tende a se aproximar. Entretanto, algumas similitudes emergiram pelo contraste, guardando-se as devidas proporções: a primeira é que os dois países – Brasil e Portugal – têm políticas educacionais calcadas nas orientações das transnacionais; a segunda é que o maior número de analfabetos está entre idosos, mulheres e pessoas com menor nível de rendimento financeiro; a terceira é que o maior número de estudantes se encontra nas escolas públicas.

Além disso, pelas pesquisas realizadas, a Bahia é o estado da região Nordeste com o maior número de professores contemplados pelos programas de cooperação internacional fomentados pela Capes. É importante ter em vista que a premissa de participação dos professores nesses editais de cooperação internacional solicita que este profissional ao retornar, desenvolva ações junto à sua comunidade, o que é realizado. Entretanto, consideramos importante investir em explicitar/divulgar de forma sistematizada os resultados desses feitos para a sociedade. Essas iniciativas poderão contribuir para a formulação de políticas, ações, formações, guias de orientação e para criar outras possibilidades de se compreender o mundo.

Já o mapeamento 2, que se refere aos estudantes estrangeiros nas escolas públicas da Bahia, tem a dupla função de dar visibilidade à presença e ao contexto vivido pelos professores e estudantes e aproximar o estado baiano dessa realidade. Este, ao elaborar políticas públicas para tratar da regularização da vida escolar do estudante, foca na reclassificação, equivalência e convalidação e deixa lacunas em relação à elaboração de programas de formação de professores e gestores para atuarem frente a essa realidade.

Nesse mapeamento ficou evidenciado que a educação infantil e o ensino fundamental, nos anos iniciais (rede municipal de ensino), têm recebido e permanecido com estudantes estrangeiros em suas dependências. Fato que necessita ser dialogado entre professores, gestores, família e também precisa de programas de formação para esse segmento. Apesar de haver um processo de interiorização da maioria, que é de origem portuguesa, argentina, cubana, japonesa, venezuelana e italiana, grande parte dos estudantes está instalada na faixa litorânea baiana.

Esse estudo entende que a política subnacional baiana de educação internacionalizada deve buscar o desenvolvimento a partir de uma perspectiva local cultural, ambiental e idiomática trazendo para o centro as referências da língua guarani e iorubá, envolvendo diversos os países, priorizando as relações Sul- Sul. Além de favorecer a troca de conhecimento por meio de intercâmbio, suporte político, econômico, ligados a entes federados, com o foco nas possíveis relações nacionais e internacionais entre o estado baiano, municípios e outros países. E, para identificar, dentro dessas políticas subnacionais, as políticas de internacionalização presentes nos programas de formação continuada de professores da Bahia, elencamos, no primeiro momento, os documentos legais vigentes que se referem a formação dos professores da educação básica no estado da Bahia. Seguida de uma análise de termos, enumeração e interpretação dos resultados obtidos.

Ao verificar os dispositivos legais, encontramos na Lei nº 8.261/2002, o Art. 7º, o qual menciona as atribuições do professor e o desenvolvimento profissional. Já no Art.13 para a educação especial é assegurada oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização pelas instituições educacionais públicas ou conveniadas para os professores que trabalham com esses casos. Entretanto, entendemos que esta formação deve ser assegurada aos professores,

independente da área de atuação, pois casos de inclusão permeiam o ensino regular, ainda que as atuais legislações estabeleçam separações entre os estudantes. Na análise do Decreto nº 9064/2004, que versa sobre o estabelecimento do Instituto Anísio Teixeira para desenvolver programas para a formação inicial e continuada. Percebemos que este aparato legal, dentre outras funções, designa esta instituição à celebrar acordos, parcerias e convênios internacionais, o que é muito bom para o Estado baiano. Este órgão também é responsável por desenvolver ações de formação inicial e continuada para os profissionais de educação a partir da integração a redes de informações e tecnologias através de parcerias nacionais e internacionais.

É importante lembrar que este decreto se aproxima da internacionalização, mas essa política não traz em seu cerne a questão idiomática ou do intercâmbio, não menciona um currículo para formação inicial ou continuada a partir das bases internacionais-interculturais ou competências globais. Vale ressaltar, que embora o IAT tenha o registro de suas ações em uma plataforma virtual para facilitar o acesso a informação, verificamos dificuldades em conectar os dados sobre levantamentos estatísticos e ao teor dos programas desenvolvidos em parceria com o Governo do Estado da Bahia.

Mediante o exposto, buscamos no Censo (2020), o qual alerta sobre ser indispensável que o Governo baiano analise o quadro de ausência de iniciativas e de condições de oferta de cursos de formação inicial e continuada. Na sequência, ao analisarmos Plano Estadual de Educação, no qual encontramos uma aproximação entre políticas de internacionalização e formação continuada. Pois, este ordenamento legal propõe (desenvolver/estimular) nas IES cursos que tenha em sua estrutura curricular a interculturalidade e bilinguismo. No parecer 196 de 2019 - Documento Curricular Referencial da Bahia (DRCB), observamos a sua relação com a BNCC e interdependência dos componentes curriculares das competências gerais a competências da área de linguagens e as competências específicas da língua inglesa.

Em relação a Resolução CEE Nº137, de 17 de dezembro de 2019, a qual Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Básica do Estado da Bahia, temos que essa aponta para o trabalho das três esferas do governo, dialoga com a valorização da interculturalidade

na perspectiva da diversidade linguística, princípios, conhecimentos e cultura locais. E, nesse sentido, entendemos que este, é um movimento transbordante, pois não está restrito a um município, estado ou país; principalmente devido as tecnologias digitais, as quais além de propagar impulsionam o global-local simultaneamente.

Ao traçar um cenário e fazer a análise das políticas públicas de formação de professores e internacionalização no âmbito da educação básica, trouxemos o papel do governo nacional e governo subnacional, em que o estado da Bahia é o promotor de políticas estratégicas para o seu desenvolvimento. Então, ao identificar, mapear e explicitar políticas públicas de internacionalização para a formação continuada de professores entre os estados de São Paulo e da Bahia, com foco no estado baiano.

Nessa jornada, buscamos uma concepção institucionalizada para o processo de integrar uma dimensão internacional-intercultural com o objetivo, a função e a oferta de formação continuada para os professores da educação básica e pública da Bahia. Destarte, um dos pontos mais significativos nessa busca foi constatar que o estado de São Paulo elaborou, no ano de 2013, um Plano de Relações Internacionais com diretrizes específicas para a educação, visando estudantes e professores; espaços de aprendizagem de idiomas. promovendo internacionalização por meio do intercâmbio e de estágios em empresas internacionais para estudantes do ensino médio da rede pública - ações responsabilidade da Secretaria de Educação. Lembramos mais uma vez que, nesse período, a Bahia era referência nas relações Sul-Sul, no Brasil e, num movimento contrário, encerrava as atividades da Secretaria Extraordinária de Assuntos Internacionais, passando as atividades para uma assessoria.

Na Bahia, no ano de 1998 foi elaborada a legislação que trata da regularização da vida escolar, equivalência e reclassificação de estudos, a qual autoriza os estabelecimentos de educação básica a realizarem equivalência de estudos de alunos procedentes do exterior. E, no corpo dela, é sinalizada a seguinte ressalva: "enquanto não forem baixadas normas específicas para o Sistema Estadual de Ensino da Bahia", a resolução de reclassificação e equivalência será usada. Em 2019, vinte e um anos depois, foi criada uma legislação sobre a regularização da vida escolar, novamente as questões da equivalência e reclassificação de estudos ganham notoriedade. Nessa lei, a equivalência agora é

realizada por uma equipe multidisciplinar organizada pela direção com o apoio do NTE, o que já é um ganho.

Mas não se fala de intercâmbio, centro de idiomas, estágios em empresas internacionais, formação continuada internacional-intercultural. Na Bahia, apesar dos incentivos à cultura e ao turismo devido a estreita relação econômica com as transnacionais, ainda não é notória a elaboração de políticas de internacionalização para a formação continuada para os professores, ou seja, para a área de educação, mesmo que ela esteja na base de diversas ações governamentais.

Assim, do ponto de vista da totalidade, foram recolhidas informações acerca do ordenamento legal, das políticas que estão presentes nos documentos institucionais e das literaturas pertinentes a esse tema. Pudemos perceber uma série de contradições em relação ao discurso institucional sobre a elaboração dessas políticas e o que de fato ocorre, pois, mediante as demandas contemporâneas educacionais emergentes, entendemos que é imprescindível desenvolver políticas formação continuada públicas de de professores com vistas para internacionalização. Em face do exposto, devemos mencionar que as pesquisas têm o papel de mediar essa realidade, ao passo em que estas indicam a necessidade de se ter uma formação específica, singular para os professores que atuam em classes com a presença de estudantes estrangeiros, independentemente do modo como esse estudante chega, para que essa realidade internacional-intercultural possa ser enfrentada.

Diante disso, entendemos que a contribuição deste estudo é de ampliar a compreensão sobre a internacionalização na educação do estado da Bahia, por meio de uma produção científica que assume o lugar de manifesto em relação à formação continuada de professores e em defesa da educação básica, laica, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. de S. **Estratégias educativas de internacionalização**: uma revisão da literatura sociológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2009.

AFS Intercultura Brasil. Disponível em: https://www.afs.org.br/. Acesso em: 2 jul. 2021.

AFS A experiência intercultural nas escolas: um guia para educadores. E-book-conteúdo e projeto gráfico – Equipe de Desenvolvimento Organizacional do AFS Intercultura Brasil, v. 1, Rio de Janeiro. 2015.

ANPED. Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 18 jun. 2021.

AVEIRO, Plano Diretor Municipal de Aveiro – **Revisão. Carta Educativa de Aveiro**. Novembro de 2019 – Portugal. Disponível em: https://www.cm-aveiro.pt/servicos/educacao /carta-educativa. Acesso em: 22 dez. 2021.

BAHIA, Decreto nº 9.064/2004, **Aprova a organização estrutural e funcional do instituto** Anísio Teixeira - IAT. Disponível em: http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat-regimento. Acesso em: 19 jun. 2021.

BAHIA, A educação no Estado da Bahia frente às metas do Plano Estadual de Educação e do Plano Nacional de Educação, tendo como referência histórica os anos de 2016, 2017 e 2018. Comissão de monitoramento e sistematização. Fórum estadual de educação da Bahia. Disponível em: http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2020/08/A_educacao_na_Bahia_frente_as_metas_do_PEE_2016-201. Acesso em: 28.dez.2021

BAHIA. PARECER CEE Número: 196/2019. Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapas: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Pareceres/2019/Parecer_19 6_2019_CP.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

BAHIA. **Plataforma Anísio Teixeira**. Disponível em: http://pat.educacao.ba.gov.br/. Acesso: 26.de.2021.7-2019.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

BAHIA. Resolução CEE nº 14, de 11 de março de 2019. **Estabelece normas sobre classificação, reclassificação e regularização da vida escolar de estudantes** da Educação Básica nas suas diferentes modalidades, com fundamento nos Artigos 23 e 24 da Lei nº 9394/96, no Sistema de Ensino do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_ CDE_14_2019_que_altera_dispositivos_da_Res_CEE_127_97.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

BAHIA. Resolução CEE nº 103, de 15 de dezembro de 1998. **Autoriza os estabelecimentos de Educação Básica a realizarem equivalência** de estudos de alunos procedentes do exterior. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_1998.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

BAHIA. Resolução CEE nº 173, de 27 de setembro de 2011. Estabelece normas para a oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_173_2011.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

BAHIA. Resolução CEE nº 137, de 17 de dezembro de 2019. **Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov. br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

BAIANASYSTEM – Vixe. Composição: Bule Bule/Roberto Barreto. Disponível em: https://baianasystem.com.br/albuns/. Acesso em: 29 dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, São Paulo, 2011.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ed. Unijuí. 96p. Rio Grande do Sul. 2007.

BOTTURA, B. E. "Como é no seu país?" Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream /handle/ufscar/11460/Eleonora _BBottura_Tese_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Ensino de Espanhol**. LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação** nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Secretaria-geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Etapa do Ensino fundamental – Área de Linguagens. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase /#fundamental/a-area-de-linguagens. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL, Capes LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –** Capes e que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL, Casa Civil. DECRETO Nº 5.151, DE 22 DE JULHO DE 2004. Dispõe sobre os **procedimentos a serem observados pelos órgãos e pelas entidades** da Administração Pública Federal direta e indireta, para fins de celebração de atos complementares de cooperação técnica recebida de organismos internacionais e da aprovação e gestão de projetos vinculados aos referidos instrumentos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5151.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL, Secretaria Geral. **DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**. Dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL, Capes. **Relatório de Gestão DEB – 2009 – 2014. Volume 2**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL, Capes **Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL, Parecer nº 14/2020, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação** Continuada de Professores da educação básica e **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da educação básica** (BNC-Formação Continuada). Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020. Disponível em: http://portal.mec .gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL, Portal Consular, Itamaraty. **Vistos para viajar ao Brasil**. Disponível em: http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/vistos-para-viajar-ao-brasil#outros. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL, **Portal de Imigração**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Relatórios Anuais. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados /relatorios-a. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1/2020. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da educação básica** e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/ outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024, Linha de Base. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/9 912/6736. Acesso em: 15 jun. 2021.

CALDAS E AULETE **Dicionário**. Disponível em: https://www.aulete.com.br/imigrante. Acesso em: 28 jan. 2020.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v. 46, n. 161, p. 802-820 jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 dez. 2021.

CANDAU, V. M. Educación intercultural crítica: construyendo caminhos. Cap. 3.145-161.p In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. Disponível em: https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, R. V. G. **Lágrima de preta**. Pseudônimo – Antônio Gedeão. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/1854/lagrima-de-preta. Acesso em: 25.mai. 2021.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. A sociedade em rede: **do conhecimento à acção política**. p. 17. Conferência promovida pelo Presidente da República de Lisboa; Centro Cultural de Belém, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 4 e 5 de março de 2005.

COSTA. F.B. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis**. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. In: Homens Invisíveis Relatos de Uma Humilhação Social. São | Sociologia | Psicologia social (scribd.com). Tese apresentada no Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo em 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/235917244/COSTA - Fernando-Braga-Da-Homens-Invisiveis-Relatos-de-Uma-Humilhacao-Social-Sao. Acesso em: 1 jul. 2021.

CONSED. **História e estatuto**. Disponível em: https://www.consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto. Acesso em: 10 dez. 2021.

- CUNHA, D. S. S. da. 1982-A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado em Música Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp. br/bitstream/handle/11449/192599/cunha_dss_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2020.
- DUARTE, M. S. Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão. Orientadora: Marilia Gouvea de Miranda. 118 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1100. Acesso em: 23 dez. 2021.
- EMICIDA. É tudo pra ontem. Produzida pelo rapper e Felipe Vassão, tem vocais de Evandro Fióti, Thiago Jamelão e Dj Nyack e coro formado ainda por Estela, Teresa, Marina Santa Helena e Raissa Fumagalli. Disponível em: emicida.com.br ERASMUS. Eurydice About Erasmus+. Disponível em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/. Acesso em: 13 dez. 2021.
- FERREIRO, E. A **potência das diferenças**: entrevista concedida a Revista Educação. Por: Camila Ploennes, Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2013/07/02/a-potencia-das-diferencas/. Ed.Segmento. São Paulo, 2013.
- FERREIRO, E.; TERUGGI, L. A Diversidade de Línguas e de Escritas: Um desafio pedagógico para alfabetização. In: O Ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Ed. Cortez. São Paulo, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. P. 24-p. 115. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Ed. Penso. Porto Alegre, 2013.
- FRANCISCO, J. A. A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicações para a gestão escolar. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/3266. Acesso em: 4 out. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora: UNESP. São Paulo, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 17. ed. Rio de Janeiro, 1987.
- FREITAS, D. N. T. A **Concepção de educação básica no discurso político**normativo brasileiro. In: Educação básica: discursos e práticas políticos, normativas
 e interpretativas. Orgs. Dirce Nei Teixeira de Freitas e Nilce Aparecida da Silva
 Fedatto. Ed. UFGD, Dourados, 2008.
- GARCIA, N. M. D. **Nós, professores brasileiros de física do ensino médio**, estivemos no CERN. Org. Nilson Marcos Dias Garcia. –Sociedade Brasileira de Física: Editora Livraria da Física, 542 p. São Paulo: 2015.

- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório p. 27-28. Editora: Cortez. 10. ed. São Paulo, 1997.
- GATTI, B. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Sem. IME USP-Fundação Carlos Chagas. Disponível em: https://www.ime.usp. br/~marcos/Bernadete25052012.pdf. Acesso em:25 maio 2021.
- GATTI, B. **Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Acesso em: 20.nov.2021
- GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740. Acesso em: 5 out. 2020.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. 294 p. Brasília. 2009.
- GENTILI, P. Nada em comum e outros **ensaios sobre a pedagogia do desprezo pelo outro** 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, PPFH/UERJ, 2016
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas. 6. ed. São Paulo. 2008.
- KNIGHT, J. Internacionalização da educação superior: **conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. Editora: Oikos. São Leopoldo. 2020
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales and approaches. In: Journal for studies in international education. 8(1). p. 5-38.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. P. 76 Editora: Atlas. 5. ed. São Paulo, 2003.
- LEASK, B. A **Internacionalização do currículo e a aprendizagem** de todos os estudantes, In: Revista ensino superior da Unicamp. Tradução e revisão de Sérgio Azevedo Pereira. 2015. Disponível em:
- https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp .br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes. Acesso em: 13. out. 2020.
- LEIRO, A. C. R. **Projeto de Pesquisa. Internacionalização da Educação**: estudos contrastativos. Disponível em: ttp://lattes.cnpq.br/5271359090827105. Acesso em: 12.mar. 2021.
- LEIRO, A. C. R. et al. **Pesquisa contrastiva pela lente da dialética**. Mimeo. Salvador. 2021.

- LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format =pdf&lang=pt. Acesso em: 25.maio 2021.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico política de orientações curriculares para o ensino Fundamental. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE. LIVRO 03, p. 181-194, FE/UNICAMP, Campinas. 2012.
- LOPES, P. A. Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas uma intervenção crítica. 199 p.; orientador Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/35017. Acesso em: 10 out. 2021.
- MERCOSUL. **Compromisso de Brasília** –Tratados Documentos. Disponível em: http://edu.mercosur.int/pt-BR/tratados/finish/6-tratados-tratados/417-compromisso-de-brasilia.html. Acesso em: 28 dez. 2021.
- MICHAELIS Moderno **Dicionário** Da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/. Acesso em: 20. dez. 2021
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÒVOA, A. **Três bases para um novo modelo de formação**. In: Nova Escola Gestão. Notícias 01 de setembro de 2013. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/ conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-deformação. Acesso em: 25 dez. 2021.
- OECD, Internacionalización y comercialización en la educación superior: oportunidades y desafios. Resumen en Español. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264015067-sum-es.pdf?expires=1639441980&id=id&accname=guest&checksum=13B7F92EF1D4C62D6E1F688EA4E864A5. Acesso em: 9 dez. 2021.
- OKADA, A. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento? In: Okada, Alexandra ed. Cartografia Cognitiva: Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Editora: KCM, p. 37-65. (2008) Porto Cuiabá, Mato Grosso. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/42577/. Acesso em: 5 dez. 2021.
- OLIVEIRA. R. P. A **Constituição de 1988 e o Direito à Educação** por | Romualdo Portela de Oliveira (FEUSP). Disponível em: https://www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp. Acesso em: 13 jun.2021.

- OS GILSONS. **Índia**. Composição: Jose Gil / Julia Mestre. Disponível em: https://www.letras.mus.br/gilsons/india-part-julia-mestre/. Acesso em: 29 dez. 2021.
- PIETRO, N. C. O outro lado do novo regionalismo pós-soviético e da Ásia-Pacífico: a diplomacia federativa além das fronteiras do mundo ocidental In: As dimensões subnacionais e as relações internacionais. Editora: São Paulo: EDUC/UNESP/EDUSC, Descrição:462 p. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=13519. Acesso em: 26 dez. 2021.
- PNUD. **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo**. Plan Estratégico 2022-2025. One United Nations Plaza. Nueva York, NY 10017. Disponível em: https://strategicplan. undp. org/. Acesso em: 11 dez. 2021.
- PORTO, Plano Diretor Municipal de Porto **Revisão. Carta Educativa de Porto** Uma abordagem multidimensional do sistema educativo: maior integração, melhores resultados. Maio 2017 Portugal. Disponível em: https://www.cm-porto.pt/educacao/plano-municipal-de-educacao. Acesso em: 22 dez. 2021.
- PORTUGAL, **Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência** (DGEEC) e as Estatísticas da Educação. Disponível em: http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/eef/2020/. Acesso em: 15 dez. 2021.
- PORTUGAL, Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE). Portal do INE Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main. Acesso em: 21 dez. 2021.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo** e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.
- RODRIGUES, G. M. A. **Marco jurídico para a cooperação internacional** descentralizada um estudo sobre o caso brasileiro. Estudo encomendado pela Frente Nacional de Prefeitos (FNP). São Paulo. Outubro de 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333223641. Acesso em: 26 dez. 2021.
- REDUCA. **Red Latino America** Por La Educación. Disponível em: https://reduca-al.net/pt/. Acesso em: 6 maio 2021.
- REZENDE, Joffre Marcondes de. **Emigrante e imigrante. Estrangeiro. Nacional e internacional**. In: Rev Patol Trop, v. 42 (4), p. 363-364. 2013. Disponível em: https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/28058. Acesso em: 28 jan. 2021. SANTOS, B. S. A **cruel pedagogia do vírus**. P. 26. Edições Almedina S.A. Coimbra Portugal.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Um Ocidente não ocidentalista**?: A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: Epistemologias do Sul. p. 432-473. Edições Almedina S.A. Coimbra Portugal. 2009.

- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único ao universal. Editora Record, Rio de Janeiro, 2000.
- SANTOS, M dos. O processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio: o estudo de caso do Centro Paula Souza e do Senai-SP. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18387. Acesso em: 25 nov. 2021. SILVA, C. R. V da. **Trabalho docente e inovação**: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr .br/handle/1884/42018. Acesso em: 26 set. 2020.
- SILVA, L. R. A **cooperação internacional descentralizada no Brasil**: o caso do estado da Bahia. Orientadora: Débora Figueiredo Mendonça do Prado. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- SILVA, C. X. da. **Imigração haitiana**: um estudo sobre o estabelecer do imigrante na cidade no contexto histórico e social de globalização. Tese de doutorado. 2019. Universidade do Estado de São Paulo. Disponível em: http://hdl.handle.net /11449/182134. Acesso em: 25 set. 2020.
- SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. Tese de Doutorado. 2020. Universidade Federal de Pernambuco, Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716. Acesso em: 23 set. 2020.
- SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 6 out. 2020.
- SOUZA, M. G. **O processo de internacionalização** promovido pela Capes na formação de professores da educação básica. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/ handle/10183/151304/001009283.pdf? sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2020.
- SERVILHA, G. B. A **Internacionalização e o ensino básico**: suas motivações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Orientadora: Janina Onuki. São Paulo. 2014. Disponível em: https://www.teses.usp. br/teses/disponiveis/8/8131/tde-28112014-125104/pt-br.php. Acesso em: 23 dez. 2021.
- STELLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. EPUB cap 3. pág. 89/375. 1. ed. Editora: Appris, Curitiba, 2017.
- TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Ed. Vozes, 5. ed., Petrópolis, 2009.

- THIESEN, J. S. **Políticas curriculares, educação básica** brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.
- THIESEN, J. S. Internacionalização dos Currículos na educação básica: Concepções e Contextos. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017. Disponível em: DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p991-1017. Acesso em: 20 jan. 2021.
- TEIXEIRA, A. **Educação e a crise brasileira**. 355p. Cia. Editora Nacional, 1956. São Paulo. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/back.html. Acesso em: 23 dez. 2021.
- TEIXEIRA, A. R. **Curso de língua portuguesa para estrangeiros** em um contexto baiano brasileiro. In: Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: docência em contextos de diversidade [recurso eletrônico] / organização de Graziela Ninck Dias Menezes, Joana Maria Leôncio Nunez 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. Disponível em: E-book 2- Docência em contexto de diversidade.pdf Google Drive. Acesso em: 15.jun. 2021.
- TEIXEIRA, A. R. **Cultura de paz, sustentabilidade e intercultura**, presença AFS nas escolas públicas de Salvador e Lauro de Freitas. Pôster e resumo estendido apresentado no I Simpósio Sobre Internacionalização da Educação (SIED). Org. Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro. Universidade Federal da Bahia (UFBA) Faculdade de Educação (FACED). Junho de 2019.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p.
- UNESCO. Rede **PEA**. Disponível: http://www.peaunesco.com.br/logos.htm. Acesso em: 6 maio 2021.
- UNDIME. **Sobre a UNDIME**. Disponível em: http://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime. Acesso em: 9 dez. 2021.
- WIT, H. **School internationalization: Whose opportunity**? University World News. The Global Window on Higher Education,14 August 2015. Disponível em: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20150811193137804, Acesso em: 21.mar. 2020.