

Internacionalização em Casa e formação inicial de docente: o papel do Programa de Monitoria de Língua Inglesa

RESUMO

Karina Aires Reinlein Fernandes
karina.reinlein@pucpr.br
<https://orcid.org/0000-0001-8322-7590>
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Rômulo Luis Monteiro da Silva Junior
Romulojr86@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2713-1374>
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil

O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior muitas vezes é visto como uma atividade mais administrativa do que educacional, ou ainda como algo que não reflete no dia a dia dos estudantes e professores das universidades em geral. Isto posto, este artigo tem como objetivo identificar a relevância da internacionalização de uma universidade na formação inicial de discentes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, por meio do Programa de Monitoria de Língua Inglesa (PMLI). Os principais autores que fundamentam o trabalho são Knight (2005, 2008), De Wit (2011), Dalla Corte (2017), Altbach *et al.* (2019), Garson (2016) e Thiesen (2019). Como metodologia de pesquisa se utilizam a bibliográfica, a documental e reflexões referentes às percepções dos autores desta pesquisa, como sujeitos agentes do processo de internacionalização da universidade. A pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com as percepções dos autores, revela a importância da internacionalização para a formação inicial do discente do curso de Letras, entendendo como ações de Internacionalização em Casa (IaH) acabam enriquecendo a visão e atuação deste futuro docente da Educação Básica. Constatou-se ainda a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras, principalmente no que tange a Programas de IaH, como o de Monitoria de Língua Inglesa e a formação inicial de docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Programa de Monitoria. Formação Docente. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

As crescentes relações globais e suas consequentes demandas políticas, econômicas e acadêmicas impulsionam de forma relevante um cenário mundial acerca da internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES). Subsequentemente, semelhante impacto atinge a educação básica, desde a reformulação de currículos, formação de professores e metodologias de ensino. “A dimensão e a posição da educação superior no cenário global vêm recebendo grande ênfase em documentos internacionais, nacionais e institucionais” (De Wit, 2011, p. 242).

Considerando o âmbito das IES, que têm seus processos de internacionalização impulsionados pelas lógicas globais que se portam como práticas sociais, é visível a interação entre os discursos que moldam a internacionalização dos currículos e, consequentemente as experiências de ensino-aprendizagem que intercorrem em tal conjuntura. A fundamentação aqui baseada e os autores que a sustentam abordam a internacionalização como aspecto para a formação inicial do docente de Língua Inglesa (LI), o conceito de Internacionalização em Casa (IaH), o cenário brasileiro atual e as tendências na Educação Básica.

Na educação, as relações internacionais têm ocorrido por meio de parcerias educacionais entre as universidades: os acordos e a mobilidade acadêmica vêm crescendo de maneira expressiva. Porém, essas possibilidades não abarcam a todos, e na tentativa de inclusão, a IaH acaba ganhando destaque. Segundo Beelen e Jones (2015, p. 69), o termo refere-se à “integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes, dentro do ambiente doméstico de aprendizagem”.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), referência global por meio de seus programas de mobilidade acadêmica, intercâmbio, dupla diplomação, parcerias externas e internas e disciplinas em idiomas estrangeiros, oferta experiências aos seus discentes que oportunizam aos graduandos a experimentação de uma vivência internacional por meio de uma série de ações internas. Um exemplo que se destaca é o Programa de Monitoria de Língua Inglesa (PMLI), que oportuniza ao graduando participante vivenciar experiências de docência em LI inserido num ambiente de internacionalização.

O PMLI tem como premissa o aprofundamento da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal e de docência, e incentiva a colaboração entre pares, por meio de estudantes monitores que apoiam os estudos dentro e fora de sala de aula, sob orientação de professores, auxiliando na condução de estratégias de aprendizagem ativa e de desenvolvimento da autorregulação e da metacognição por parte dos estudantes.

Em função desse aprendizado e pelo fato de a universidade entregar para o mundo do trabalho novos docentes, este artigo tem como objetivo identificar a

relevância da internacionalização de uma universidade na formação inicial de discentes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, por meio do Programa de Monitoria de Língua Inglesa.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, estruturada em três eixos metodológicos complementares: (1) pesquisa bibliográfica, fundamentada nos autores Knight (2005, 2008), De Wit (2011), Dalla Corte (2017), Altbach et al. (2019), Garson (2016), Thiesen (2019) e Dafouz e Smit (2014), os quais fundamentam os temas internacionalização, Internacionalização em Casa e formação docente; (2) pesquisa documental, com análise de relatórios institucionais e normativas referentes ao Programa de Monitoria de Língua Inglesa da PUCPR; e (3) reflexão crítica dos autores enquanto sujeitos participantes do processo – um docente responsável pela implementação do programa e um ex-monitor graduado em Letras.

A coleta de dados documentais considerou relatórios institucionais, editais de monitoria, pareceres internos do Programa. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar categorias emergentes relacionadas à formação docente, interculturalidade e inovação pedagógica.

INTERNACIONALIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O fato de que vivemos em um mundo globalizado é amplamente compreendido. E este movimento impacta, além das relações internacionais e do mercado mundial, também o universo acadêmico como um todo, isto é, perpassando governos, instituições, professores, pesquisadores e estudantes.

Como afirma De Wit (2011), nos últimos 25 anos, a dimensão do Ensino Superior internacional vem assumindo o papel central de organizações internacionais e governos, IES e seus representantes. Segundo Garson (2016), a internacionalização da educação vem sendo racionalizada como uma resposta à globalização. A posição e dimensão internacional da educação superior numa arena global vêm recebendo enorme ênfase em documentos institucionais, nacionais e internacionais (De Wit, 2011).

Esta percepção da influência da globalização no movimento de internacionalização das IES é notada também por Altbach et al. (2009) em seu relatório para a Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, no qual pontua: “As universidades sempre foram afetadas pelas tendências internacionais e até certo nível operam inseridas em uma comunidade internacional de instituições acadêmicas, eruditos e pesquisa” (Altbach et al., 2009, p. 23).

De Wit (2011) afirma que tal distinção é comumente feita, associando a internacionalização a algo positivo e a globalização a algo negativo. A primeira é tida como a última resistência a favor de ideias humanísticas contra um mundo de puros benefícios econômicos, conforme representa a globalização. Infelizmente, tal antagonismo entre os termos ignora o fato de que atividades mais relacionadas

ao conceito de globalização, como a educação superior ser uma commodity comercializável, estão crescentemente sendo executadas sob a bandeira de internacionalização.

Quando se fala de internacionalização, além de definir o termo, é importante refletir sobre as razões para internacionalizar o Ensino Superior. Há documentos, políticas e livros que se referem ao termo, entretanto, não o definem. Ainda, em grande parte da literatura, significados e razões se confundem no sentido de que os motivos para internacionalizar são geralmente apresentados como definições para o que vem a ser internacionalização (De Wit, 2011). Ainda segundo o mesmo autor, a literatura identifica quatro categorias como razões para internacionalizar, sendo elas: política, econômica, sociocultural e acadêmica, razões estas que não são exclusivas, podendo variar em importância e predominância entre países e regiões.

No presente momento, as razões econômicas são consideradas mais predominantes dentre as categorias. Em relação a isso, as acadêmicas, como alianças estratégicas, status e perfil, estão se tornando igualmente predominantes. Knight (2008) articula razões emergentes em nível nacional, tais como o desenvolvimento de recursos humanos, parcerias estratégicas, geração de receita, troca comercial, construção de nação, desenvolvimento sociocultural e compreensão mútua. Knight (Ibidem) também aponta razões para internacionalizar em nível institucional, como perfil e branding internacional, aprimoramento de padrões internacionais, geração de receita, desenvolvimento de staff e alunos, parcerias estratégicas e produção de conhecimento.

Ainda, segundo Knight (2008), as razões para internacionalização variam através do tempo e entre países ou regiões, não sendo exclusivamente interdependentes, e levam a abordagens e políticas distintas. Atualmente, as mudanças estão ocorrendo a passos largos em muitas partes do mundo e as justificativas se tornam cada vez mais interligadas. Knight (2004) então define internacionalização em nível institucional, setorial e nacional como o processo que integra as dimensões global, intercultural e internacional em função, propósito ou entrega da educação superior (KNIGHT, 2004). Essa definição, portanto, é adotada para o escopo desta pesquisa. O contexto das IES aparentemente passa por transformações internas; entretanto, interrelacionam-se com demandas econômicas, culturais e sociais que impulsionam a condução de uma nova configuração para a educação superior e, em consequência, as recentes demandas para a universidade que as induz e se permite induzir por políticas locais e globais no âmbito educacional (DALLA CORTE, 2017).

Conforme proposição de Dalla Corte (2017, p. 358):

a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham.

Elementos como este estão no cerne da conjuntura das instituições em nível global e portam inter-relações com desafios e demandas operantes nas dinâmicas socioeducacionais para formação e atuação no mundo do trabalho. As atualizações e reconfigurações no contexto das IES refletem rigorosamente na reestruturação de políticas públicas voltadas à formação de professores, por exemplo. A internacionalização no contexto das licenciaturas se apresenta jovem e tímida, de caráter desafiador, especialmente em relação ao domínio de línguas estrangeiras por parte tanto de docentes como de discentes e sua reduzida utilização nos processos e no desenvolvimento formativo durante a graduação (Dalla Corte, 2017).

É de grande importância ser consciente de que a dimensão internacional, na trilha para reagir aos desafios apresentados pela globalização, seja capaz de satisfazer o desenvolvimento das nações, levando em consideração os encadeamentos de um paradigma de descolonização em nível global. Não obstante, a conjuntura global se encontra ainda vigorosamente ordenada pela racionalidade hegemônica do hemisfério norte, cuja ideologia sobrepuja o direcionamento do que se julga prioritário, inclusive na formação de professores e, por conseguinte, na remodelação de políticas educacionais (Dalla Corte, 2017).

Uma perspectiva com olhar para as licenciaturas, que pode contribuir substancialmente para a formação de professores de forma mais equitativa, sustentada no conhecimento científico, multicultural e internacional, ocorre pelas trilhas de internacionalização no Ensino Superior, priorizando processos formativos aos futuros docentes, a favor da consolidação dos interesses e das relações de seus países com respaldo de pensamento para além das crenças modernas ainda em transição. Dalla Corte (2017, p. 364), preconiza:

uma ecologia de saberes capaz de transgredir o paradigma da ciência moderna e o pensamento da anti subalternidade, capaz de imersão em práticas alternativas e valorativas às potencialidades entre as nações, passando, então, cada vez mais, a se fortalecer em ações internacionais ancoradas no processo de “compartilhamento da produção do conhecimento” e não mais na transferência do conhecimento.

Ademais, para Dalla Corte (2017), é fato a crescente interdependência entre Ensino Superior e Educação Básica guiada por convenções curriculares para a formação do cidadão global. E nesse contexto, as licenciaturas são instigadas a interpretar as lógicas globais, reconhecendo as novas dinâmicas institucionais que possam vir a fomentar a organização e o desenvolvimento da qualidade do trabalho docente.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Para Garson (2016), é uma verdade que o mundo está no campus, mas, sem o devido cuidado, um currículo internacional e uma pedagogia que promova aprendizagem por meio de diferenças podem formar graduandos com mais

preconceitos e estereótipos do que quando ingressaram na instituição. Portanto, é necessário atentar para como se oferta a internacionalização na instituição. Para Knight (2008), o aspecto de oferta mais conhecido é o que ocorre no exterior, ou como intercâmbio acadêmico, que inclui toda forma de educação além de fronteiras: mobilidade de estudantes e faculdades, mobilidade de projetos, programas e provedores, considerando que esses componentes não devem ser interdependentes, mas sim interligados a programas e políticas de internacionalização. Em referência aos programas, Dafouz e Smit (2014) sugerem que, em muitos casos, esses são introduzidos com apoio escasso de resultados de pesquisas sobre as relações entre língua e conteúdo (Wilkinson e Zegers, 2007, apud Dafouz e Smit, 2014).

O segundo aspecto proposto por Knight (2008) para a oferta de internacionalização é a denominada Internacionalização em Casa (IaH), que inclui atividades que auxiliam os estudantes a desenvolverem uma consciência internacional e habilidades interculturais na própria IES, ou seja, em casa. Portanto, é um aspecto mais ligado à orientação curricular, isto é, preparar os estudantes para se tornarem ativos em um mundo cada vez mais globalizado. Algumas ações que se enquadram nessa dimensão “em casa” são: currículo e programas, processos de ensino e aprendizagem, atividades extracurriculares, ligação com grupos étnico/culturais locais e atividades de pesquisa acadêmica.

Dafouz e Smit (2014) referem-se a universidades multilíngues vistas como locais onde a educação bilíngue ou multilíngue é representada pedagogicamente implícita ou explícita, comprensiva ou parcial. Os autores ainda propõem um rótulo semanticamente mais amplo ao se referirem às universidades multilíngues, denominado EMEMUS (educação mediada por inglês em ambientes universitários multilíngues) (Dafouz e Smit, 2014). O rótulo não especifica particularidades de abordagem pedagógica ou agenda de pesquisa. A conceitualização de universidade multilíngue proposta pelos autores parte da estreita visão de falantes multilíngues equilibrados, programas multilíngues oficiais e métodos pedagógicos multilíngues explícitos (Dafouz e Smit, 2014). Ademais, EMEMUS enfatiza a crescente natureza multilíngue da Educação Superior mundo afora (García, 2009 apud Dafouz e Smit, 2014; Doiz et al., 2012 apud Dafouz e Smit, 2014; Fortanet-Gómez, 2013 apud Dafouz e Smit, 2014). Simultaneamente, enfoca a educação mediada pelo inglês devido ao papel específico da LI enquanto língua acadêmica de ensino-aprendizagem, assim como um meio de comunicação internacional entre profissões e mercado (Dafouz e Smit, 2014).

Todavia, Knight (2008) destaca o fato de que há inúmeras mudanças e novos desafios no que concerne ao ambiente, como a internacionalização pode ser afetada por ele e como a crescente dimensão internacional da Educação Superior torna-se uma agente de mudança por si só. A título de exemplo, Knight (2008) aponta para a crescente mobilidade física e virtual de projetos, provedores, pesquisa, programas e treinamento, educação, eruditos e estudantes. O surgimento de novas preocupações acerca da adequação dos currículos e materiais de ensino em culturas e países diferentes, o potencial de

homogeneização e as novas oportunidades de hibridização também são vistos como desafio para as instituições. Ainda segundo Knight (2008), novas estruturas internacionais e regionais estão sendo consideradas a fim de complementar políticas e práticas regionais, especialmente nas áreas de garantia de qualidade, certificação, transferência de crédito, reconhecimento, qualificação e mobilidade de estudantes (Knight, 2008).

Sobre esse tema, Garson (2016) corrobora a afirmação: “Se a internacionalização existe para evitar alinhar a educação a ideologias e práticas potencialmente desiguais e antiéticas, devemos conscientemente interrogar os resultados das decisões tomadas para internacionalizar” (p. 26), o que reforça a IaH, que advoga por um mundo no campus, reduzindo assim as desigualdades e promovendo inclusão. Garson (2016) afirma que, para que a internacionalização atinja os objetivos institucionais e apresente resultados, deve acessar todos os estudantes e pessoal no campus, em vez de focar na mobilidade e necessidade de integrar estudantes estrangeiros. A IaH é uma abordagem que advoga a favor de que todos os estudantes possam ser expostos a uma aprendizagem global e intercultural, pois não vislumbra como requisito essencial a mobilidade para atingir resultados de aprendizagem internacional, mas sim o enfoque na aprendizagem que pode ocorrer no campus por meio de inovação pedagógica e curricular intencional. Garson (2016) propõe que, enquanto a IaH provê um caminho para que a internacionalização atinja seus mais louváveis objetivos, esta requer uma nova narrativa entre todos os envolvidos, desde o governo e a instituição até os alunos, para mudar os paradigmas. Uma educação crítica para a cidadania global pode fornecer uma estrutura que suporte inclusão, justiça social e equidade acima de interesses mercadológicos e, “de certa forma, oportunizando aos alunos locais sua inclusão no processo de internacionalização da universidade, mesmo não saindo de seu país, reafirmando a proposta da não elitização” (Fernandes, 2021, p. 33).

Neste novo cenário, os estudantes que dependem de seus empregos ou de bolsas de estudo para continuarem estudando veem-se inseridos no processo de internacionalização de sua universidade, e, consequentemente, esse processo abre suas portas a todos, contribuindo assim para a sua não elitização (Fernandes, 2021, p. 34).

Nesse sentido, o PMLI atua como importante instrumento de inclusão e equidade, ao possibilitar que estudantes de diferentes condições socioeconômicas participem de ações de internacionalização sem a necessidade de mobilidade física ou custos adicionais. Essa democratização do acesso reforça a ideia de que a IaH deve alcançar todos os estudantes, reduzindo desigualdades e promovendo oportunidades formativas de caráter global, coerentes com a missão social das IES brasileiras.

Conforme Garson (2016), a literatura pouco reconhece o pertencimento do conhecimento que está em risco e quem detém o pensamento que está sendo vastamente distribuído. Para Garson (2016), muitos acadêmicos sentem que não considerar contextos de conhecimento alternativos poderia ser equivalente a uma

subjugação colonial. Tais considerações retomam como e por que se ensina bem, e se os estudantes estão deixando as instituições com meras informações ou se também carregam estrutura para compreender os outros e o mundo. Garson (2016) sugere que um objetivo educacional inovador seria conectar a internacionalização mais explicitamente a resultados de aprendizagem globais e interculturais que promovam orientações para uma cidadania global crítica. Levando em consideração o fato de que alunos estão sendo educados em tempos de mobilidade e interação entre populações e ideias sem precedentes, seria prudente oportunizar o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar entre questões globais e interculturais inseridas em suas disciplinas e comunidades.

É relevante que as universidades considerem seus ambientes acadêmicos como um local de transformação do cidadão, criando ações que oportunizem aos estudantes vivências significativas e lugar de prática de convívio com a multiculturalidade (Fernandes, 2021, p. 39).

Quando concebida em um contexto de aprendizagem global e intercultural acessível a todos os alunos, com ênfase na inclusão, equidade e perspectivas múltiplas, a internacionalização pode assumir o papel de promover uma sociedade melhor, mais justa e digna para todos. Isto posto, deve-se olhar para o espaço de formação docente, o qual oportuniza aos agentes envolvidos, professores/estudantes/staff, uma conscientização sobre internacionalização por meio de práticas e programas que se situam nas políticas do Ministério da Educação brasileiro, que influenciam as remodelações das políticas das IES, conforme detalhamento nas seções subsequentes.

O CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL

Consoante ao parecer CNE/CEB n° 2/2020, ainda não homologado, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue emitido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE), objetiva envolver a língua portuguesa e línguas adicionais na Educação Básica, dada a ausência de orientações nacionais frente às demandas sobre educação bilíngue/multilíngue de ordem regional, nacional e internacional nas quais a interculturalidade demanda ações (Brasil, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país. Entretanto, a BNCC não determinou objetivos de aprendizagem para a LI em termos de proficiência a ser atingida na Educação Básica. “Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças –

como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas” (Brasil, 2018, p. 242). A BNCC, entretanto, seria importante tal oferta desde os anos iniciais, englobando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, o que oportunizaria maior tempo de exposição à língua, consequentemente, favorecendo atingir nível de proficiência mais elevado.

Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais. As demandas por normalização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, priorizando sua função política e social, tratando-o como língua franca na contemporaneidade. Nesse sentido, Lopes e Baumgartner (2019) pressupõem uma prática de reposicionamento de visões, em que a LI adota características locais e identidades multiculturais, promovendo uma ruptura de um discurso de língua que sustenta desigualdades.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca três implicações para o currículo escolar ao abordar as finalidades do ensino de LI: as abordagens de ensino, o caráter formador e os multiletramentos. Sob a perspectiva do caráter formador, diz respeito às relações entre língua, território e cultura (Torres; Terres, 2021). Nessa concepção, consta na BNCC,

[...] a língua não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2018, pp. 241-242).

Essas diretrizes objetivam orientar a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas. “Se bem trabalhada, a decorrência do postulado da existência de similitudes entre o aprendizado da primeira língua e de línguas adicionais pode inclusive favorecer melhor desempenho no aprendizado da primeira” (Brasil, 2020, p. 15). A aprendizagem da língua adicional expõe o falante a aspectos de estilo de fala e diferenças regionais que expandem seu repertório linguístico, impactando diretamente sua visão de mundo que alicerça o conhecimento de língua e cultura interna e externa.

É que o aprendizado de outras línguas, na perspectiva plurilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais dentro e fora do território nacional. Desse ponto de vista, a educação plurilíngue pode iluminar o fato de que o modo de viver e entender o mundo é signatário de uma cultura, conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, internamente e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite

maior entendimento da primeira língua e torna mais apto à cidadania requerida pelo século XXI (Brasil, 2020, p. 15).

Pode-se adotar um modelo internacional até que se elabore um próprio. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são indispensáveis para avaliar o trabalho e para orientar etapas posteriores do ensino, além de sintonizar com o que é feito no mundo. Por isso, a importância de fazer uso de padrões de qualidade na avaliação de proficiência para professores e estudantes (Brasil, 2020).

Conforme Thiesen (2019), o contexto do movimento global de internacionalização do currículo influencia diretamente o sistema educacional brasileiro e a formulação de suas políticas. No que tange a essa problemática, a presença da Educação Básica nesse debate tem a Educação Superior como lócus principal. A internacionalização na Educação Básica é um movimento ainda inicial motivado predominantemente por razões políticas e econômicas que se desenvolve por influência de organismos estatais ou privados que atuam em instâncias e espaços transnacionais. No que se refere aos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira e suas modalidades, Thiesen (2019) constata a presença de diversos aspectos que apontam haver relação entre a política curricular prescrita aos sistemas de ensino e expectativas da internacionalização. “Pode-se afirmar que, no âmbito da Educação Básica, o Brasil dá os passos iniciais no caminho de alinhamento às demandas e requerimentos da internacionalização do currículo” (Thiesen, 2019, p. 9). Nesse sentido, pode-se dizer que, apesar de identificar de a importância da aprendizagem de LI se dar a partir dos anos iniciais, aos profissionais da pedagogia não são ofertadas em suas matrizes, disciplinas que preparam o docente para o ensino de LI, o que de certa forma impede a atuação desse profissional em contextos multilíngues e, consequentemente, dificulta o alcance de um nível de proficiência satisfatório durante a Educação Básica, o que justifica o proposto por Thiesen (2019) ao afirmar que o Brasil dá os passos iniciais no que tange à internacionalização dos currículos.

Observa-se uma crescente demanda por profissionais docentes qualificados para atuar em contextos multilíngues em razão da recente tendência pela internacionalização dos currículos na Educação Básica. Portanto, a Educação Superior, enquanto formadora de novos profissionais, deve atentar para a entrega de novos docentes ao mundo do trabalho com conhecimento intercultural e bagagem metodológica voltada para currículos internacionalizados.

O PROGRAMA DE MONITORIA DE LÍNGUA INGLESA

No âmbito das ações da PUCPR, conforme Resolução nº 190/2021 – CONSUN, destaca-se o Programa de Monitorias em geral. Trata-se de estudantes monitores que apoiam os estudos dentro e fora de sala de aula, sob orientação de professores, auxiliando na condução de estratégias de aprendizagem ativa e de

desenvolvimento da autorregulação e da metacognição por parte dos estudantes. O Programa aprova projetos submetidos pelos docentes como resposta a editais semestrais, a partir de critérios que consideram a existência de dificuldades de aprendizagem ou situações em que o apoio dos pares resultará em aprendizagem mais efetiva. O Programa de Monitorias propicia ao estudante monitor aprofundamento da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal e de docência, e incentiva a colaboração entre pares. Por meio do programa de Monitorias da PUCPR, estudantes de graduação auxiliam outros colegas e professores em disciplinas específicas. As funções de um monitor incluem tirar dúvidas de estudantes, auxiliar em atividades e prestar assistência em aulas. Por intermédio do suporte acadêmico prestado a outros estudantes, o monitor contribui para a atuação do professor em sala.

A experiência enquanto monitor é uma oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional para o estudante. Ao passo que auxilia no ensino, também aprende e exerce conhecimentos próprios, praticando didática de ensino específica, como aqui no caso, de LI. Como parte integrante do Programa de Monitorias há o Projeto de Monitoria de Língua Inglesa (PMLI), o qual proporciona ao estudante monitor a possibilidade de atuar em disciplinas lecionadas em LI do curso de Letras e do programa Global Classes que inclui disciplinas pertencentes a diversos outros cursos da PUCPR, também ministradas em LI.

De acordo com os relatórios finais do PMLI (não publicados), escritos pelas professoras supervisoras do projeto a cada final de semestre letivo, desde 2017 até 2025, um dos principais intuito dos graduandos do curso de Letras Português-Inglês é ser professor ao final de sua licenciatura. A partir de edital divulgado pelas professoras proponentes, os estudantes interessados podem ser selecionados para o projeto e ter a oportunidade de aprimorar habilidades de docência. As atividades desenvolvidas pelos monitores ocorrem com o apoio de professores envolvidos em disciplinas que ocorrem em LI e o papel do monitor é realizar um monitoramento relacionado à língua somente, já que professores e estudantes quando inseridos em um ambiente em que o conteúdo é lecionado por uma língua que não é a sua língua materna, podem ter necessidade de apoio especializado nessa língua estrangeira. O professor também pode necessitar de um monitoramento de língua no caso do planejamento de aulas e materiais; nesse caso, o monitor também presta suporte verificando ortografia, concordância e emitindo parecer de aperfeiçoamento de materiais. É papel do monitor acompanhar as atividades desenvolvidas em sala, sanando possíveis dúvidas linguísticas oriundas dos alunos e professores.

Além das interações presenciais, o Programa faz uso de plataformas institucionais e ambientes virtuais de aprendizagem, o que amplia o alcance das atividades e fomenta o desenvolvimento de competências digitais. Tais práticas fortalecem metodologias inovadoras de ensino, baseadas na aprendizagem ativa, na autorregulação e na metacognição, conforme previsto nas diretrizes do programa institucional de monitorias da PUCPR. Assim, o PMLI se consolida como

espaço de experimentação tecnológica e metodológica, contribuindo para uma formação docente alinhada às demandas contemporâneas do ensino de línguas e internacionalização curricular.

Resultados semelhantes também foram observados em estudos sobre o Programa Global classes, da PUCPR, nos quais a presença de monitores foi apontada como um fator determinante para o engajamento e a confiança dos estudantes nas disciplinas ofertadas em LI. Segundo Silva e Fernandes (2025), os estudantes relataram que a presença de monitores contribui significativamente para o engajamento e a confiança durante as aulas ministradas em LI. Esse dado evidencia que o monitor, ao atuar como mediador linguístico e cultural, amplia a compreensão do conteúdo e fortalece o vínculo entre internacionalização e aprendizagem significativa.

A descrição apresentada na seção seguinte; aponta como tais práticas tendem a preparar o docente em formação para a futura atuação em sala de aula, apto a implementar processos e aplicar métodos específicos ao ensino de LI aliado às demandas de educação multilíngue, munido de conhecimento intercultural e consciência internacional consoante às exigências das diretrizes curriculares brasileiras, elencando aspectos essenciais para a formação do docente de LI que evidenciam as declarações supracitadas.

DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA

Uma das principais virtudes do professor de LI é a condição de fazer uso da língua-alvo transitando entre as culturas, somada à competência metodológica de ensino de LI. Se o profissional de LI não faz uso do idioma em sala, renuncia à qualificação que o distingue, sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas. Para o pleno exercício da prática docente no ensino de LI, faz-se necessário alcançar formação acadêmico/profissional, na qual o professor licenciado terá prática embasada na construção de conhecimentos metodológicos e didáticos (Schmitz, 2009 apud Souza, 2013). “O trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional” (Megale, 2020, p. 15).

O curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da PUCPR tem em sua grade curricular disciplinas que se enquadram nessa demanda profissional, que entregam ao docente em formação aparato metodológico e didático necessário à atuação em contextos multilíngues, como Metodologia de Ensino em LI, Tecnologias, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Comunicação Intercultural, Língua Inglesa nas Práticas Multimodais e uma série de outras disciplinas que promovem uma formação técnica, incluindo habilidades interculturais, além da prática docente propiciada por meio dos estágios supervisionados em línguas.

Em consonância com os resultados de outros programas de internacionalização da PUCPR, como o Global Classes (Santos e Fernandes, 2025),

observa-se que a vivência em contextos bilíngues e interculturais também impacta diretamente a prática docente. As autoras destacam que os professores reconhecem que a experiência de internacionalização modificou suas práticas pedagógicas, promovendo maior consciência intercultural e adaptação metodológica. Essa constatação reforça a relevância da monitoria de LI como um espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, uma vez que permite ao licenciado experimentar, ainda na graduação, práticas pedagógicas próprias de ambientes globalizados.

A relevância da formação acadêmica para o professor de LI leva em conta a própria prática de ensino. Os currículos acadêmicos fornecem a oportunidade ao docente em formação de desenvolver e aprimorar habilidades de ensino por meio de experiências significativas (Souza, 2013). Almeida Filho (1997) propõe a abordagem de ensinar como um conjunto de disposições para que o professor oriente as ações de ensino da língua estrangeira, compreendendo o planejamento, a produção e seleção criteriosa de materiais, a construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, assim como avaliar o desempenho de participantes. A abordagem como filosofia de trabalho é um conjunto de princípios, pressupostos e crenças de uma língua estrangeira em particular e dos papéis de aluno e professor de uma outra língua. Megale (2010) propõe que uma formação de professores de qualidade no escopo teórico-metodológico é tão importante quanto a formação de uma dimensão política capaz de produzir discussões a respeito dos privilégios do contexto em que atuam e dos indivíduos abrangidos, de modo a expandir seus repertórios e visões de mundo acima do lugar socioeconômico que ocupam.

Assim sendo, o docente em formação que visa à atuação em contextos multilíngues embasados em currículos internacionalizados desfruta das experiências acadêmicas significativas proporcionadas pelas trilhas de internacionalização, como a Monitoria de Língua Inglesa, ou seja, por meio da exposição à prática metodológica e didática de LI em disciplinas específicas, e pode atingir o exercício da prática docente munido de habilidades interculturais e repertório metodológico apropriados, configurando assim uma ação de IaH.

Em vista disso, a PUCPR, enquanto IES multilíngue, assevera, a partir de suas políticas de língua e ações de internacionalização, uma formação docente em consonância com as políticas oficiais e valida a literatura no que diz respeito à IaH e práticas docentes significativas, cumprindo a proposta de entregar ao mundo do trabalho um docente cujas práticas estão amparadas em arcabouço teórico-metodológico, didático e intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da crescente demanda por internacionalização de currículos na Educação Básica brasileira, o movimento ainda é sutil, visto que há pouca influência das esferas oficiais. Todavia, documentos oficiais, como a BNCC e o

Parecer CNE/CEB nº 2/2020, apresentam-se alinhados às novas demandas para a educação multilíngue e dialogam com as práticas e processos institucionais, bem como com as remodelações de políticas na esfera institucional. Somado a isso, a PUCPR, enquanto instituição de Ensino Superior com práticas devidamente alinhadas às proposições encontradas na literatura acerca da internacionalização e para a formação inicial do docente de LI, oportuniza aos futuros docentes bagagem teórico-metodológica somada a uma formação global crítica que pode favorecer boa atuação profissional no contexto emergente de currículos internacionalizados.

Considerando o objetivo deste artigo de identificar a relevância da internacionalização de uma universidade na formação inicial de discentes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, por meio do Programa de Monitoria de Língua Inglesa, segundo o referencial bibliográfico aqui abordado e as ações de IaH desenvolvidas pela universidade, observa-se que os resultados alcançados confirmam o papel transformador do programa na constituição de competências pedagógicas e interculturais dos futuros docentes.

A análise bibliográfica, documental e reflexiva demonstra que o PMLI atua como ação efetiva de IaH, democratizando o acesso a experiências globais e contribuindo para a inserção crítica e ética de futuros professores em contextos multilíngues. O estudo, portanto, avança ao relacionar a formação inicial com políticas institucionais de internacionalização, respondendo à BNCC e ao Parecer CNE/CEB nº 2/2020, reforçando o papel da PUCPR como agente de transformação educacional.

Logo, observa-se uma evolução no que se refere a uma adequação às demandas da oferta de educação multilíngue no cenário brasileiro, em especial para a Educação Básica. Portanto, a internacionalização é um aspecto relevante para a formação inicial do docente de LI, considerando o feitio transformador em sua atuação, em direção a um exercício de cidadania global, apto a atuar em contextos multilíngues com capacitação intercultural.

Contudo, este estudo é inconclusivo, pois percebe-se a necessidade de continuidade de pesquisa e aprofundamento dos aspectos abordados de forma que permitam mensurar a relevância revelada e identificar os impactos em virtude da formação inicial do docente de LI. Em um ambiente multicultural e plurilíngue, tal formação é composta por elementos para além do exercício da prática docente, como as relações interpessoais entre a variedade de agentes que constroem o espaço que ocupam e são construídos por ele.

O PMLI também contribui para a formação crítica e ética do futuro docente, uma vez que estimula a reflexão sobre o papel social do professor de línguas em contextos multiculturais e globalizados. A prática colaborativa entre monitores, docentes e estudantes promove o desenvolvimento de valores como empatia, responsabilidade e consciência intercultural – princípios que dialogam diretamente com a missão institucional da PUCPR de formar profissionais éticos,

competentes e comprometidos com a transformação da sociedade. Nesse sentido, o programa evidencia que a internacionalização não se limita à dimensão linguística, mas se estende à construção de uma cidadania global crítica e socialmente responsável.

Sugere-se para pesquisas futuras a ampliação empírica dessa análise com dados quantitativos e comparativos entre programas de IaH, bem como uma investigação mais aprofundada sobre os impactos da prática docente no desempenho dos estudantes da Educação Básica.

Internationalization at Home and initial teacher training: the role of the English Language Tutoring Program

ABSTRACT

The process of internationalization of higher education institutions is often seen as more of an administrative than an educational activity, or even as something that does not reflect the daily lives of students and teachers at universities in general. That said, this article aims to identify the relevance of a university's internationalization in the initial training of students in the Portuguese English Language and Literature degree program, through the English Language Tutoring Program (ELTP). The main authors who support this work are Knight (2005, 2008), De Wit (2011), Dalla Corte (2017), Altbach, *et al.* (2019), Garson (2016), and Thiesen (2019). The research methodology used is bibliographic, documentary, and reflections on the perceptions of the authors of this research, as subjects involved in the process of internationalization of the university. Bibliographic and documentary research, together with the author's perceptions, reveal the importance of internationalization for the initial training of students in the Language and Literature course, understanding how Internationalization at Home (IaH) actions enrich the vision and performance of these future teachers in Basic Education. There is also a need for further research, especially regarding IaH programs, such as English Language Tutoring and the teachers' training process.

KEYWORDS: Internationalization, Tutoring Program, Teacher Training, English Language.

Internacionalización en Casa y formación inicial del profesorado: el papel del Programa de Tutoría de Inglés

RESUMEN

El proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior a menudo se considera una actividad más administrativa que educativa, o incluso que no se refleja en el día a día de los estudiantes y profesores de las universidades en general. Dicho esto, el objetivo de este artículo es identificar la relevancia de la internacionalización de una universidad en la formación inicial de los estudiantes del curso de Licenciatura en Letras Portugués-Inglés, a través del Programa de Tutoría de Lengua Inglesa. Los principales autores en los que se basa el trabajo son Knight (2005, 2008), De Wit (2011), Dalla Corte (2017), Altbach, *et al.* (2019), Garson (2016) y Thiesen (2019). Como metodología de investigación se utiliza la bibliográfica, la documental y las reflexiones relativas a las percepciones de los autores de esta investigación de la universidad. La investigación bibliográfica y documental, junto con las percepciones de los autores, revela la importancia de la internacionalización para la formación inicial de los estudiantes del curso de Letras, entendiendo cómo las acciones de Internacionalización en casa (IaH) terminan enriqueciendo la visión y el desempeño de estos futuros docentes de Educación Básica. Se constata, además, la necesidad de profundizar en futuras investigaciones, principalmente en lo que se refiere a los programas de IaH, como el de Tutoría de Lengua Inglesa y la formación inicial de docentes.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Programa de Tutoría. Formación Docente. Lengua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. Apliemge – Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: A report. Paris: UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, 2009.

BEELEN, J.; JONES, E. Europe calling: a new definition for internationalization at home. International Higher Education, Boston, v. 83, special issue, p. 12-13, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, 2020.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, Viena, v. 37, n. 3, p. 397-415, 11 jul. 2014. Oxford University Press (OUP). Disponível em: <https://academic.oup.com/applj/article/37/3/397/1741720>. Acesso em: 19 out. 2022.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DE WIT, Hans. Globalisation and internationalisation of higher education: introduction to online monograph. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), Vol. 8, n. 2, pp. 241-248. UOC, 2011. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>. Acesso em: 03 maio 2020.

FERNANDES, Karina Aires Reinlein Couto de Moraes. Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução: elaboração, pilotagem, resultados. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GARSON, Kyra. Reframing internationalization. *Canadian journal of higher education*, p. 19-39. Toronto, 2016. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/185272/pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

KNIGHT, Jane. Higher education in turmoil: The Changing World of Internationalization. Toronto: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Internationalization Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report. Paris: International Association of Universities, 2004.

KNIGHT, Jane et al. Higher education in Latin America: the international dimension. Washington, D.C: The World Bank, 2005.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The ESPecialist*, [S.I.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053>. Acesso em: 31 out. 2022.

MEGALE, Antonieta. Desafios e práticas na Educação Bilíngue. 2. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

PUCPR. Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023. 2022. Disponível em: https://static.pucpr.br/pucpr/2021/08/pdi_plsm_miolo_texto_190821_v8.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

PUCPR. Relatório final de atividades desenvolvidas: projeto de monitoria de língua inglesa. Não publicado. 2020.

PUCPR. Resolução Nº 32/2020 – CONSUN. 2020.

PUCPR. Resolução Nº 45/2015 – CONSUN. 2015.

PUCPR. Resolução Nº 190/2021 – CONSUN. 2021.

PUCPR. Você conhece o programa de Monitorias da PUCPR? 2022. Disponível em: <https://www.pucpr.br/noticias/voce-conhece-o-programa-de-monitorias-da-pucpr/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, N. N. G.; FERNANDES, K.A.R. A perspectiva e perfil dos professores participantes do programa de internacionalização “Global Classes” da PUCPR. Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 27, n. 1, e27123415, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23415>.

SILVA, K.H.; FERNANDES, K.A.R. Motivações, impressões e emoções: o programa de internacionalização “Global Classes” da PUCPR sob o olhar dos estudantes. Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 27, n. 1, e27123414, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23414>.

SOUZA, C. F. Representações do exercício docente em cursos livres de idiomas: reflexões acerca de relações dicotômicas no ensino de língua inglesa. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 5, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2013.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 0, p. 1-16, abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?lang=pt>. Acesso em:
01 jun. 2022.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. *Forum Linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, jul. 2021.

Recebido: 31 jul. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20649

Como citar: FERNANDES, K. A. R.; MONTEIRO, R. Internacionalização em Casa e formação inicial de docente: o papel do Programa de Monitoria de Língua Inglesa. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20649, p. 1-20, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Karina Aires Reinlein Fernandes

kar_aires@yahoo.com.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

