

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta Tese
será disponibilizado somente a partir
de 10/08/2021.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

SHEYLLA CHEDIAK

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA POR MEIO DA MOBILIDADE
INTERNACIONAL: EFEITOS NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**



ARARAQUARA – SP

2020

SHEYLLA CHEDIAK

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA POR MEIO DA MOBILIDADE
INTERNACIONAL: EFEITOS NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Araraquara como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

ARARAQUARA – SP

2020

C514e	<p>Chediak, Sheylla</p> <p>Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional : efeitos nas concepções pedagógicas / Sheylla Chediak. -- Araraquara, 2020</p> <p>356 p. : il., tabs.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientador: Edson do Carmo Inforsato</p> <p>1. Formação Continuada no Exterior. 2. Mobilidade Internacional. 3. Internacionalização. 4. Professor da EBTT. 5. Institutos Federais. I.</p> <p>Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SHEYLLA CHEDIAK

**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA POR MEIO DA MOBILIDADE
INTERNACIONAL: EFEITOS NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Data da defesa: 10/08/2020.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Presidente e Orientador

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Membro Titular Interno

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
Membro Titular Interno

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dra. Lusinilda Carla Pinto Martins
Membro Titular Externo

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dra. Marli Lucia Tonatto Zibetti
Membro Titular Externo

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Local: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

À minha mãe, pelo amor incondicional, por ter me dado tudo o que eu precisava.

Aos exploradores da Educação, viajantes pedagógicos em busca de si, do outro, de novas descobertas, de uma educação melhor, de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Edson do Carmo Inforsato, o Tamoio, por ter me concedido a oportunidade de desenvolver esta pesquisa, me acolhido nos momentos de aflição e mostrado o caminho a seguir. Pelas sábias palavras e coração gentil.

À professora Carla Martins, por sempre ter apoiado e orientado minha trajetória acadêmica. Da mesma forma, aos professores da UNIR/Porto Velho: Neusa Tezzari, Marli Zibetti, Miguel Nenevé e Odete Burgeile, que me orientaram na vida acadêmica.

Ao meu esposo Jorge W. Amorim Junior, por ter abraçado meu sonho comigo, explorado comigo novas teorias e me amparado em minhas crises de ansiedade.

À minha mãe, que sempre me trouxe palavras de conforto e esperança. Ao meu pai, que sempre incentivou a busca pelo conhecimento. Às minhas irmãs Sorhaya e Jackeline, por compartilharem as ideias sobre educação e pesquisa e me ajudarem a encontrar o que me move. Aos meus irmãos Jacobson e Jackson, que sempre me inspiraram pela determinação e me encheram de coragem. Aos meus cunhados Lula e Lenivaldo e cunhadas Paula e Taiane, pelo carinho e apoio. Às minhas sobrinhas Thalyta e Hagnes, minhas eternas meninas, pelo companheirismo de sempre, sorrisos e palavras de encorajamento. Aos meus amores Davi, Juliana, Isac, Guilherme, Gustavo e Tiago. A Cristiane Amorim, minha menina, por entender meus processos criativos e me fazer sorrir nas crises. À minha prima Vitória, pelo carinho e incentivo.

À minha amiga Gisele, por me incentivar a ingressar no Doutorado e compartilhar tantas ideias sobre muitas coisas além da pesquisa. Às minhas amigas Jackeline, Rebecca, Juliana e Sarah pela parceria e companheirismo durante o Doutorado. Aos meus irmãos de coração Leandro e Jéssika, por terem tornado Araraquarara um outro lar. Ao meu primo Ariosvaldo Sardinha por ter me acolhido e me feito sentir perto de casa. À minha amiga Laura B. Nogueira, pelo incentivo e apoio.

Aos meus amigos companheiros de viagem pedagógica: Giselda, Damione, Rodrigo e Azenaide e Antonio, pelas ricas discussões sobre a experiência.

Aos professores da UNESP Araraquara: Paula R. de Oliveira, Maria Teresa M. Kerbauy, Juliana Pasqualini, Lígia Martins, Newton Duarte, Luiz A. C. Nabuco Lastória, José Luís Bizelli, Sebastião de S. Lemes e Cibele Rozenfeld, todos trouxeram grandes contribuições que me fizeram enxergar a educação com mais criticidade e me instrumentalizaram para a pesquisa e trabalho docente.

Ao Instituto Federal de Rondônia, pela política de incentivo à qualificação (PIQ).

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2002, p. 25).

CHEDIAK, Sheylla. **Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas**. 2020. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (IFs), que participaram de curso de formação continuada por meio da mobilidade internacional na Finlândia. Como objetivos específicos estabelecemos: investigar como se deu a aplicação deste curso junto aos professores participantes do programa Professores para o Futuro (*VET Teachers for the Future* (edições 2014, 2015 e 2016)); verificar suas percepções no que tange aos efeitos da formação em suas práticas pedagógicas; analisar a maneira como o professor concebe sua experiência pedagógica intercultural e a relaciona com sua formação. Nosso estudo se insere no método descritivo e interpretativo, do tipo estudo de caso, com uso de abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, questionários e entrevistas narrativas, totalizando 61 professores participantes. Para análise das entrevistas utilizamos o método de análise de narrativas, que se alinha ao método de Análise do Conteúdo, o qual foi utilizado para explorar dados dos questionários e documentos. Dos dados obtidos conseguimos extrair categorias centrais relacionadas à experiência de mobilidade internacional, dentre elas estão: experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimentos, internacionalização e articulação. Os resultados da nossa pesquisa mostram, em primeiro lugar, que a experiência formativa é a síntese de um conjunto que envolve o curso de formação, a interação com os pares e a imersão cultural. Mostram também que os efeitos de mudanças nas representações dos professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas trazem novos elementos que se relacionam no processo de construção identitária do ser educador global. Dois momentos críticos da experiência relatada foram observados, sendo o primeiro o choque cultural, vivido na chegada em um país estrangeiro de costumes e práticas sociais diferentes e o segundo o choque cultural reverso, ao chegar como regressante ao país de origem. Nesse último, ocorre a transferência de conhecimentos. Os nossos resultados mostram ainda que a mobilidade internacional ocorreu de maneira passiva sob o viés mercadológico da internacionalização e, no entanto, produziu predominantemente o viés culturalista nas narrativas dos professores. Como conclusão afirmamos que é imperativo que novas políticas de formação internacionalizada de professores sejam articuladas entre todas as instâncias, para que se possa aproveitar melhor as aprendizagens e potencializar a mudança coletiva. Consideramos, por fim, que nossa pesquisa fornece subsídios para a elaboração de planos de acolhimento do professor regressante, planos de gestão de mudanças pedagógicas e formulação de políticas públicas que podem auxiliar o processo de internacionalização dos IFs e a formação continuada do professor em programas de mobilidade internacional.

Palavras-chave: Formação continuada no exterior. Mobilidade internacional. Internacionalização. Professor EBTT. Institutos Federais.

CHEDIAK, Sheylla. **Experience of continuing VET teacher education through international mobility: effects on pedagogical concepts.** 2020. 356 f. Thesis (Doctorate in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2020.

ABSTRACT

This research investigated the effects of international mobility in Finland for continuing teacher education on the pedagogical concepts of Vocational Education and Training teachers who work at the Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil. Specifically, the research examined how the course was developed for the teachers who took part in VET Teachers for the Future program, verified their perception regarding the effects on their pedagogical practices, and analyzed how the teachers conceive their intercultural pedagogical experience and relate it to their previous education. This study is characterized by the use of descriptive and interpretative methods. It is a case study with the use of the qualitative approach. The instruments of collecting data are theoretical research, documentary, questionnaire, and narrative interviews. In total, 61 participant teachers, who were approved in the public calls VET Teachers for the Future Program, which occurred in three editions from 2014 to 2016, took part in this research. The narrative and the content analysis methods were used to analyze data. This research revealed the scarcity of studies about the impact of short-term teacher education abroad programs on the teachers' pedagogical concepts, which directly or indirectly influences their practices, the school culture, and the students' lives. This research identified seven main categories for analyzing the international mobility experience, which are: experience, effects, identity, teacher education, knowledge transfer, internationalization and articulation. The findings point to the formative experience that involves the continuing education course, interaction with peers, and cultural immersion in Finland. The changes in teachers' perceptions related to their pedagogical concepts and practices are evidenced in this study and uncover new elements tied to the process of identity construction of the global educator. Two critical moments from the experience were observed. The first one occurred during cultural shock, and the second one during the reverse cultural shock, the moment in which knowledge transfer happened. The international mobility for continuing teacher education occurred passively under the market bias of internationalization. However, it predominantly produced the cultural bias in the teachers' narratives. It is imperative that new internationalized teacher education policies and programs are well articulated at all levels, so that learning can be more accessible to promote collective change, instead of simply causing individual change. This research creates new paths and opportunities for pedagogical change in teachers returning from overseas, and for the formulation of public policies, which support continuing teacher education in international mobility programs, as part of the internationalization process of the Federal Institutes.

Keywords: Continuing teacher education abroad. International mobility. Internationalization. VET Teacher. Brazilian Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	31
Figura 2 – Relação entre instituição, sociedade e indivíduo.	105
Figura 3 – Etapas da Análise temática.....	154
Figura 4 – Programa Professores para o Futuro SETEC/MEC	160
Figura 5 – Relação entre as categorias de análise	165
Figura 6 – Relação entre categorias e subcategorias	169
Figura 7 – Categorias e subcategorias de análise das entrevistas narrativas.....	237
Figura 8 – Experiência da imersão cultural	240
Figura 9 – Elementos da experiência formativa no exterior	304
Figura 10 – Experiência formativa no exterior	314

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Finalidades, características e objetivos dos IFs	32
Quadro 2 – Remuneração aplicável à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	36
Quadro 3 – Atividade do docente da EBTT	38
Quadro 4 – Dispositivos legais relacionados à formação para docência na EPT entre 1996 a 2016	58
Quadro 5 – O perfil do Professor Global	82
Quadro 6 – Mobilidade in/out de docentes, TAEs e discentes da RFEPCT	95
Quadro 7 – Número de participantes de editais de mobilidade internacional de docentes promovidos pela SETEC-MEC	98
Quadro 8 – Gêneros de Aprendizagem e Conhecimento.....	121
Quadro 9 – Principais mudanças no Sistema Educacional Finlandês entre 1945 a 2017	130
Quadro 10 – Chamadas Públicas Professores para o Futuro - número de participantes, ano e duração	142
Quadro 11 – Número de participantes das entrevistas narrativas.....	149
Quadro 12 – Etapas da análise do conteúdo	155
Quadro 13 – Eixos temáticos do curso de formação continuada na Finlândia	158
Quadro 14 – Tópicos centrais dos objetivos, problemas e hipóteses da pesquisa articulados com o referencial teórico.....	162
Quadro 15 – Categorias e Subcategorias	163
Quadro 16 – Chamada Pública CNPq - SETEC/MEC – Programa Professores para o Futuro (Finlândia): objetivo, intencionalidade e expectativas	171
Quadro 17 – Chamada Pública CNPq - SETEC/MEC – Programa Professores para o Futuro (Finlândia)	172
Quadro 18 – Perfil dos professores respondentes: idade, sexo, tempo de serviço e ano de participação	192
Quadro 19 – Perfil dos professores respondentes: experiências no exterior antes e depois do programa	194
Quadro 20 – Número de participantes respondentes dos questionários e entrevista narrativa	196
Quadro 21 – Unidades Temáticas.....	235
Quadro 22 – Questões culturais, políticas e institucionais	317

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participantes por região do Brasil	143
Gráfico 2 – Idade dos participantes.....	151
Gráfico 3 – Sexo dos participantes.....	151
Gráfico 4 – Tempo de serviço no IF dos participantes	152

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos/Problemas
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AL	Alagoas
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BM	Banco Mundial
BraFF	Brasileiros Formando Formadores
CA	Canadá
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAP	Comunidade de Aprendizagem Profissional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDETUF	Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONIF	Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
CsF	Ciência sem Fronteiras
DE	Dedicação Exclusiva
DEJ	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior – Junior
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EHEA	<i>European Higher Education Area</i> (Espaço Comum Europeu do Ensino Superior)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENC	Exame Nacional dos Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
FiTT	Finnish Train the Trainers
FORINTER	Fórum dos Assessores Internacionais dos Institutos Federais

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
GT	Grupos de Trabalho
IBT	<i>Interned Based Test</i>
ICTs	Instituições Científicas e Tecnológicas
IES	Instituições de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFE	Instituições Federais de Educação
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRGS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
IsF	Idiomas sem Fronteiras
ITP	<i>Institutional Testing Program</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAES	Metodologias Ativas para Estudantes do Século XXI
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MCTI	Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MOU	<i>Memorandas of Understanding (Memorando de Entendimento)</i>
MT	Mato Grosso
NEPI	Núcleo Estruturante da Política de Inovação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PB	Paraíba
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDIZ	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPP	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLC	<i>Professional Learning Community</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RAD	Regulamento da Atividade Docente
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Regime de Trabalho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
TAES	Técnicos em Assuntos Educacionais
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UAS	Universidades de Ciências Aplicadas
UF	Universidades Federais
UNEDS	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
VET	<i>Vocational Education and Training</i> (Educação e Treinamento Profissional)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA, TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EBTT NOS IFs	26
2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	26
2.2 CARREIRA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA	33
2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA	37
2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA	42
3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO EXTERIOR.....	62
3.1 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	63
3.2 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL E AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS	74
3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR POR MEIO DA MOBILIDADE INTERNACIONAL: FORMAÇÃO DO PROFESSOR GLOBAL.....	81
3.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	91
4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS INTERCULTURAIS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	105
4.1 IDENTIDADE DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI	106
4.2 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO EXTERIOR E AS NARRATIVAS DE VIAGEM PEDAGÓGICA	114
4.3 MOBILIDADE DE PROFESSORES: VIAGENS PEDAGÓGICAS.....	126
4.4 VIAGEM PEDAGÓGICA PARA A FINLÂNDIA.....	129
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	139
5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	139
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	142
5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	144
5.3.1 Questionário	144
5.3.2 Entrevista narrativa	145
5.3.3 Documentos.....	148
5.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	148

5.4.1 Perfil dos participantes	150
5.5 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	152
5.5.1 Análise dos materiais	153
5.6 DESCRIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA FINLÂNDIA ...	157
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	161
6.1 PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	161
6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	170
6.2.1 Análise das Chamadas Públicas	170
6.2.1.1 <i>Análise das unidades significativas das Chamadas Públicas</i>	173
6.2.2 Análise dos Relatórios	178
6.2.2.1 <i>Análise das unidades significativas dos Relatórios</i>	178
6.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	192
6.3.1 Perfil dos respondentes	192
6.3.2 Análise das unidades significativas dos Questionários	196
6.3.2.1 <i>Experiência</i>	198
6.3.2.2 <i>Efeitos</i>	203
6.3.2.3 <i>Identidade</i>	205
6.3.2.4 <i>Formação</i>	215
6.3.2.5 <i>Transferência de conhecimentos</i>	218
6.3.2.6 <i>Internacionalização</i>	227
6.3.2.7 <i>Articulação</i>	233
7 AS NARRATIVAS DE VIAGEM PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES REGRESSANTES	235
7.1 EXPERIÊNCIA: “UMA COISA É QUANDO EU FALO, OUTRA COISA É QUANDO VOCÊ VIVE”	238
7.2 EFEITOS: “A TRANSFORMAÇÃO É GRANDE!”	245
7.3 IDENTIDADE: “EXISTEM DOIS PROFESSORES: UM ANTES DO VET E OUTRO APÓS VET”	248
7.4 FORMAÇÃO: “EU ME SENTI MAIS PREPARADO, OBVIAMENTE ME SENTI MAIS VALORIZADO”	258
7.5 TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS: “NÃO É A EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUE ESTÁ EM PENÚLTIMO NO PISA, É O PAÍS.”	262
7.6 INTERNACIONALIZAÇÃO: “[...] OLHAR PARA O OUTRO”	291
7.7 ARTICULAÇÃO: “PRECISAMOS DE ALGUÉM QUE OLHE PARA NOSSAS AÇÕES DE FORMA SISTÊMICA”	299

8 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS	303
8.1 EXPERIÊNCIA	303
8.2 EFEITO	306
8.3 IDENTIDADE.....	308
8.4 FORMAÇÃO.....	311
8.5 TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS	314
8.6 INTERNACIONALIZAÇÃO	323
8.7 ARTICULAÇÃO.....	327
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	329
REFERÊNCIAS.....	343
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	354
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	356

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu principalmente de dois momentos da minha experiência profissional. Durante quatro anos, de 2007 a 2011, trabalhei em uma escola bilíngue de ensino regular, pertencente a uma rede de educação canadense¹. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer um sistema de funcionamento cujas teorias e práticas constituem a base da Educação no Canadá, mais especificamente da região de Ontário. Além do trabalho desenvolvido na escola ao longo desses anos, foi-me oportunizado assistir diversas palestras, participar de cursos de desenvolvimento profissional na área da docência e gestão escolar no Brasil e realizar visitas técnicas em duas escolas de Educação Básica em Toronto-CA.

Após esses anos, aprovada em certame de concurso público, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), para atuar na docência da Língua Inglesa da EBTT.

Em 2015, pude desenvolver um projeto de pesquisa intitulado “Programa de Formação Continuada docente por meio da implantação de uma *Professional Learning Community* no IFRO”, o qual foi submetido à Chamada nº 41/2014 – CNPq/SETEC-MEC – *VET Teachers for the Future* – Finlândia II e aprovado, juntamente com mais 33 professores da EBTT dos Institutos Federais do Brasil. O projeto compreendeu duas etapas, cada uma com a duração de cinco meses, totalizando um período de dez meses para a realização.

A primeira etapa foi realizada na Finlândia. Na ocasião, participei de um curso, com duração de cinco meses, intitulado *Vocational Education and Training (VET) Teacher for the Future* na Universidade de HAMK, em Hämeenlinna, no qual pude realizar visitas técnicas em 20 instituições de ensino, de Educação Básica e Educação Profissional em diferentes cidades², visando conhecer a educação na Finlândia e realizar a coleta de dados para a pesquisa que estava desenvolvendo.

Os principais eixos temáticos da primeira etapa foram Fundamentos da Educação Finlandesa, Processos de Ensino de Aprendizagem com foco na Aprendizagem centrada no estudante, Metodologias Ativas, Aprendizagem baseada em problemas e Aprendizagem baseada em Projetos, Métodos Dialógicos, *E-learning*

¹ Rede bilíngue de Educação Canadense – Maple Bear Canadian School.

² Hämeenlinna, Tampere, Helsinki, Turko.

no século XXI, Currículo baseado em competência e Sistema de Avaliação Institucional.

A segunda etapa do projeto, com duração de cinco meses no segundo semestre de 2015, referiu-se à aplicação do plano de desenvolvimento no país de residência e na instituição de ensino, com a implantação das ideias aprendidas na primeira etapa. Na ocasião, o projeto desenvolvido por mim buscou implantar uma *Professional Learning Community*, ou seja, de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), a qual contou com nove participantes, professores da EBTT do IFRO. Em conjunto, esses professores se reuniram durante quase três meses para discutir assuntos diversos sobre a sala de aula, os problemas enfrentados, as causas, as soluções, as possibilidades de inovação, além de assuntos similares aos tratados no curso de formação na Finlândia. Alguns participantes aplicaram a Metodologia de Projetos, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, em parceria e, mediante a colaboração e integração de ações, foi possível experimentar um pouco do que seria a implantação de uma CAP, que neste contexto pode ser definida com os nomes que compõem o termo, ou seja, uma comunidade de profissionais (professores) que se relacionam de maneira colaborativa com foco na própria aprendizagem e na aprendizagem dos estudantes. Neste caso, “A cultura de colaboração é chave na noção de CAP, tendo em vista que os grupos colaborativos trabalham de forma interdependente” (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 307).

Durante o desenvolvimento da segunda etapa do projeto, diversos fatores foram favoráveis e outros desfavoráveis. Dentre os favoráveis, a participação e engajamento de professores voluntários foram notáveis; e dentre os desfavoráveis, a greve e o período de eleição para diretor do campus foram determinantes para o alcance de um precário resultado.

Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, que ocorreu em julho de 2016, tive a oportunidade de voltar a Finlândia em agosto de 2017 para participar do curso *Finnish Train the Trainers* (FiTT)³, cujo objetivo foi formar os formadores que deveriam elaborar o currículo e

³ O *Finnish Train the Trainers* (FiTT) foi também parte do programa Professores para o Futuro, promovido pela SETEC/MEC-CNPq em agosto de 2017 e teve foco formar os professores multiplicadores. No total, 20 professores de diferentes edições de 2014, 2015 e 2016, foram convidados a retornar a Finlândia para o curso. Esses deveriam posteriormente reproduzir o FiTT nos moldes brasileiros para professores que já haviam participado de mobilidade internacional na Finlândia, Canadá ou Reino Unido. Conforme relatório de Gestão do

desenvolver um curso no Brasil nos mesmos moldes, chamado Brasileiros Formando Formadores (BraFF)⁴. Nesse período, já havia concluído os créditos de disciplinas, o que me instrumentalizou para um olhar mais investigativo e me auxiliou a ponderar, analisar, criticar e compreender melhor a experiência.

A experiência profissional com a Educação Canadense e como pesquisadora e participante dos cursos de desenvolvimento profissional na Finlândia me proporcionaram novas percepções em relação à formação continuada de professores por meio da mobilidade internacional e despertaram meu interesse em aprofundar a investigação acerca da experiência pedagógica intercultural e seus efeitos nas concepções pedagógicas dos professores, tendo em vista que elas conduzem as práticas educativas. Compreendemos que cada um desses professores, participantes de formação continuada no exterior, interpreta os processos formativos a partir de suas concepções, olhando através de suas lentes. Por esse motivo, as representações podem ser tanto coletivas, quanto individuais. Neste contexto, vale considerar algumas ponderações de Mizukami (1992) no que tange à relação que a autora estabelece entre a formação do professor, a experiência pessoal ao longo do processo de escolarização desse professor e a superação do fazer pedagógico. Para ela, a experiência pessoal de escolarização prepondera em relação ao curso de formação na estruturação do fazer pedagógico, prevalecendo um descompasso entre o que o professor diz e o que ele faz. Entendemos que tais afirmações podem soar um tanto deterministas e talvez pessimistas. Já Cushner (2018) explica que após a experiência de mobilidade internacional, o professor passa por muitas mudanças, integra novas aprendizagens e reconfigura sua comunicação. Larrosa (2002) explica que a verdadeira experiência é capaz de impactar a ponto de “derrubar” o indivíduo. Diante disso, qual seria então o efeito da formação do professor? Como os cursos de formação deveriam se estruturar ao ponto de impactar o professor em seu fazer

NEPI/2017, o curso objetivou “[...] consolidar o modelo brasileiro de capacitação em EPT” a partir da multiplicação dos conhecimentos advindo de experiências internacionais, para professores da EBTT.

⁴ O Brasileiros Formando Formadores (BraFF) foi lançado via Chamada Pública nº 02/2018, promovida pela SETEC/MEC e teve como objetivo “[...] dar continuidade aos programas de capacitação Vocational Education and Training (VET) e Finnish Teacher Trainer (FiTT), e consolidar um programa de formação de formadores no Brasil [...]” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/editais>. Acesso em: 19 jan. 2019.

pedagógico? Essas ponderações e questionamentos são importantes para nossa análise.

Similarmente ao processo que vários países ocidentais vêm atravessando, o Brasil também considera em sua agenda a internacionalização educacional em vários níveis de formação inicial, pós-graduação e formação continuada. Neste cenário, o professor permanece imerso culturalmente em uma viagem pedagógica por um período e, posteriormente, deve aplicar os conhecimentos apreendidos em seu contexto educacional. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo central **investigar os efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, que participaram de curso de formação continuada por meio da mobilidade internacional na Finlândia.** A relação intercultural nesta circunstância refere-se aos países Brasil e Finlândia.

Como objetivos específicos buscamos **investigar como se deu a aplicação deste curso de curta duração junto aos professores participantes deste programa; verificar suas percepções no que tange aos efeitos do curso em suas práticas pedagógicas; analisar a maneira como o professor concebe sua experiência pedagógica intercultural e a relaciona com sua formação.**

Muito se discute a respeito da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso tem acontecido porque a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996 estabelece que, para atuação no Ensino Médio, a formação docente deve acontecer na licenciatura. No entanto, para atuação no Ensino Médio integrado à educação profissional, há a necessidade de contratação de engenheiros e demais profissionais de áreas técnicas, não atendendo, desta forma, o que está estabelecido na legislação.

Esforços vêm sendo empreendidos no sentido de promover a formação para o professor atuar na Educação Profissional, por meio de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, cursos de formação continuada e, mais recentemente, desde 2017, Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado⁵ Profissional em Rede, para a Educação profissional.

Inserido em um cenário macroeconômico global, o Brasil busca acompanhar as tendências internacionais, propondo também a internacionalização da educação

⁵ PROFEPT – Mestrado em Rede, coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo.

mediante diferentes ações, dentre elas a de mobilidade internacional para professores com diferentes tipos de atividades, inserindo-se, neste contexto, a de formação continuada. Os primeiros anos do século XXI no Brasil foram tomados por políticas de fomento à internacionalização, cooperação para pesquisas internacionais e formação de professores. Como exemplo, podemos citar o programa Ciências sem Fronteiras e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que conferiu à CAPES a atribuição de fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Nesse sentido, Mazzo (2009) explica que a circulação internacional de pessoas, financiadas com recursos públicos da CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), estão associadas às políticas de desenvolvimento científico-tecnológico.

A pesquisa sobre os efeitos desses conhecimentos, saberes e práticas de professores que tiveram formação continuada em programas de mobilidade para o exterior nos processos educacionais das instituições é de grande relevância, pois além de avaliar a implantação das ações ou políticas públicas também pode traçar caminhos para o melhor aproveitamento de boas práticas pedagógicas internacionais.

Em pesquisa realizada no banco de teses da CAPES⁶ sobre “formação continuada no exterior” encontramos apenas uma tese, que aborda questões relativas ao Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP).

Ao procurarmos a partir do descritor “mobilidade internacional”, 58 dissertações e teses foram encontradas. Dessas, apenas três referiam-se à formação inicial de professores, três sobre formação em nível de pós-graduação, 18 sobre mobilidade internacional de alunos de graduação em programas diversos, como por exemplo o Ciência sem Fronteiras (CsF), cinco relacionadas à programas de mobilidade internacional para aprendizagem de uma língua estrangeira e uma abordando cooperação bilateral entre universidades estrangeiras para desenvolvimento de pesquisas. As demais pesquisas não se relacionam diretamente com nosso tema, somando 28 pesquisas de diferentes áreas como Geografia, Economia, Direito, Sociologia, Administração, Linguística/Letras, Tecnologia, Relações Internacionais e áreas afins. Nenhuma pesquisa com o termo “mobilidade internacional” relacionada à formação continuada do professor foi encontrada. Sob o descritor “internacionalização

⁶ Pesquisa realizada em outubro de 2018.

da formação”, encontramos duas pesquisas, uma relacionada à formação inicial de professores e a outra às políticas linguísticas nos Institutos Federais (IFs)

Desta forma, considerando a carência de estudos no contexto brasileiro sobre as características e efeitos da formação continuada no exterior nas concepções pedagógicas do professor da EBTT, essa pesquisa torna-se relevante e se justifica pela sua originalidade e importância no que tange à elaboração, implementação e avaliação de políticas de internacionalização, bem como a formulação de programas de formação internacional do docente. Outro fator que deve ser considerado nesta pesquisa é a proximidade da pesquisadora com os esquemas de formação continuada no exterior.

Dentre tantos fatores que são peculiares a este cenário, é importante problematizarmos questões relacionadas aos aspectos culturais, econômicos e políticos, tais como o estabelecimento de critérios ou aspectos pelos órgãos/países parceiros face às diferenças culturais; a relação econômica entre os países; as políticas públicas educacionais brasileiras para desenvolvimento de novas estratégias ou reprodução de estratégias educacionais que vem sendo implantadas globalmente; os critérios para a determinação da agenda de internacionalização da educação nos IFs, considerando a agenda global de internacionalização da educação; os interesses e os objetivos envolvidos na transferência de conhecimentos; o modo das adaptações e das reproduções realizadas; os impasses percebidos pelos pesquisadores e participantes dos cursos de formação continuada no exterior e a questão de acesso a esses programas.

A partir dessas problematizações fomos conduzidos a investigar a questão: Como o professor da EBTT percebe os efeitos de uma experiência intercultural em sua formação continuada? Tal questionamento se desdobra em outros: a) Como se deu a experiência dos professores participantes do curso *VET Teachers for the Future* – Finlândia? b) Eles conseguiram aplicar as metodologias em seus institutos? Como? Se sim, quais foram os efeitos? Se não, por quê? c) O que aconteceu diante das realidades e contextos de cada IF? d) Quais as percepções dos professores em relação à aplicabilidade das metodologias considerando as duas culturas distintas, a cultura escolar no Brasil e na Finlândia, e os contextos social/econômico distintos?

Partimos das hipóteses de que a) os cursos de formação continuada de professores no exterior, formulado a partir da mobilidade internacional enquanto atividade da internacionalização, não consideram as diferenças culturais, econômicas

e estruturais dos países parceiros no que diz respeito às transferências e aplicações de saberes/conhecimentos; b) a mobilidade internacional de professores apresentasse de maneira desarticulada entre as demandas de internacionalização previstas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e sua operacionalização nos IFs; c) a adequação e implementação de ações advindas do curso de formação continuada no exterior, bem como a transferência de conhecimentos/saberes, parte de um esforço individual do professor cursista; d) os efeitos da formação continuada no exterior colocam-se como mais uma experiência fragmentadora da identidade do professor, uma vez que encontram diversos impedimentos institucionais, administrativos e culturais em seu local de trabalho; e) a experiência de formação continuada no exterior é potencialmente transformadora na concepção e conseqüentemente na prática pedagógica do professor no que concerne ao ato de ensinar e no relacionamento com os estudantes; f) o processo de internacionalização dos Institutos Federais ocorre predominantemente sob a ótica mercadológica, compreendendo a aprendizagem e resultados obtidos como produtos para consumo e entrega, prevalecendo a mobilidade internacional como principal atividade de internacionalização.

Essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, realizada a partir do método descritivo, documental e interpretativo. Trata-se de um estudo de caso que buscou investigar a experiência formativa de professores da EBTT dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, ocorrida entre os anos de 2014 a 2016.

Para tanto, realizamos uma revisão da literatura abordando temas multidisciplinares envolvendo as áreas de Educação, Psicologia, Sociologia e Linguagem, tais como o professor da EBTT e sua formação; as políticas e programas internacionais de formação continuada no exterior; a internacionalização da formação do professor; globalização; interculturalismo na formação; experiência e subjetividade.

A análise documental compreendeu estudos das Chamadas Públicas e relatórios emitidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) acerca do Programa, também acessamos outros documentos eletrônicos para buscar ou constatar informações, tais como currículo lattes dos participantes de pesquisa, diários reflexivos produzidos durante a estadia na Finlândia e publicações em periódicos.

Além da pesquisa documental, solicitamos aos participantes que respondessem a um questionário eletrônico, enviado por e-mail, e realizamos entrevista narrativa com os voluntários. O método de análise utilizado para analisar os

documentos e questionário foi a Análise do Conteúdo e o método para analisar as entrevistas narrativas foi o método de análise de narrativas. Ambos estão alinhados e propõem a categorização e identificação de unidades temáticas, o que nos permitiu identificar/estabelecer categorias gerais para análise de todo o material.

Com o propósito de atingirmos os objetivos estabelecidos e responder aos questionamentos levantados, organizamos nosso trabalho em seções. A primeira seção apresenta a introdução da pesquisa.

De maneira geral, este trabalho se organiza em seções teóricas, seção metodológica e seções de análise de dados. As seções 2, 3 e 4 são teóricas, a seção 5 é metodológica e as seções 6, 7 e 8 são de análise e discussão de dados.

A seção 2 discorre sobre o trabalho e a formação do professor da EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de um levantamento bibliográfico, buscamos delinear o percurso histórico dos IFs, o trabalho e a formação do professor da EBTT, bem como as políticas de formação inicial e continuada desse profissional.

Na seção 3 abordaremos a formação continuada do professor por meio da mobilidade internacional. Para tanto, nossa pesquisa teórica focou em conceituar elementos chave do processo de internacionalização, tais como a globalização, a interculturalidade e a própria internacionalização. Além disso, buscamos nos aprofundar na especificidade da internacionalização na formação continuada do professor por meio da mobilidade internacional. Desta forma, construímos uma base para a compreensão do processo de internacionalização dos IFs.

Na seção 4 focamos na singularidade do professor, a partir da busca pela compreensão de como acontecem as experiências formativas interculturais e seus efeitos na subjetividade do professor. Neste sentido, nosso levantamento teórico buscou aprofundar o debate sobre questões relacionadas à experiência, narrativas, representações das viagens pedagógicas, a subjetividade, alteridade e a identidade do professor na agenda global.

A seção 5 apresenta os procedimentos metodológicos adotados no percurso da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a abordagem utilizada, os referenciais, o contexto do estudo, o perfil dos participantes e outras questões relacionadas às escolhas procedimentais.

As seções 6, 7 e 8 trazem a análise e discussão dos dados e estão organizadas da seguinte forma: na seção 6 apresentamos os resultados, analisamos e discutimos

os dados dos documentos e questionários na seção 7 analisamos e discutimos exclusivamente os dados das entrevistas narrativas, subsidiados pelos levantamentos e construções teóricas e na seção 8 discutimos os resultados gerais, buscando estabelecer um diálogo entre os dados das diversas fontes.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, considerando os resultados da investigação e análise, que possibilitam o delineamento de algumas afirmações. Não temos a pretensão, no entanto, de esgotar o assunto, tendo em vista que, embora a internacionalização da educação não seja um processo novo, ele adquiriu características novas relacionados ao modo produtivo, ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação e dos novos comportamentos que tais avanços constroem.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a tese pode ser vivida como um jogo, como uma aposta, como uma caça ao tesouro [...]. Viva a tese como um desafio. O desafiante é você: foi-lhe feita no início uma pergunta a que você ainda não sabia responder. Trata-se de encontrar a solução em um número finito de lances (ECO, 2006, p. 206).

E assim essa tese foi vivida como um jogo desafiante, como uma caça ao tesouro, em busca de resposta. Enquanto professora viajante, sujeito da experiência - derrubada por ela, precisei ir muito além do cotidiano e de pesquisas corriqueiras, para investigar o que se passou e o que se passa, aprofundando-me nos conhecimentos de múltiplas áreas para compreender o ser humano, o ser professor, o ser vulnerável ao projeto transnacional da educação e da formação do professor. Tomada pela experiência, assim como explica Larrosa (2002), perdi, sofri, padei, recebi, aceitei, interpelei, me submeti, integrei, critiquei e encontrei uma parte que compõe o ser professor neste cenário, por meio do exercício interpretativo e co-interpretativo – na interação com textos, livros, autores e pessoas que foram também tomadas pela experiência.

O desafio central foi lançado: investigar os efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, que participaram de curso de formação continuada por meio da mobilidade internacional na Finlândia. Enquanto desafios periféricos buscamos investigar como se deu a aplicação desse curso de curta duração junto aos professores participantes desse programa; verificar suas percepções no que tange aos efeitos do curso em suas práticas pedagógicas; analisar a maneira como o professor concebe sua experiência pedagógica intercultural e a relaciona com sua formação. Assumimos o risco de conduzir nossos olhares para os efeitos da formação internacional na subjetividade do professor, a partir do ponto de vista do sujeito, de suas representações, e o lugar que a experiência internacional ocupa, sua dialética, contexto e implicações, pois ela é formadora e transformadora da subjetividade do professor.

O jogo iniciado, com derrubadas e erguidas, chegamos aos resultados. Representações contextualizadas historicamente, documentos, respostas e narrativas de experiência formativa, dizem respeito, portanto, ao modo como os elementos - o programa de formação, o contexto histórico, os acontecimentos sociais – interagiram na subjetividade do professor para produzir tais representações que, embora se difiram em alguns aspectos se assemelham em outros.

Nossas “apostas” produziram as hipóteses. A primeira e segunda hipóteses, a de que a formação continuada no exterior não considera a questão cultural, econômica e estrutural na transferência de conhecimentos e a de que não há articulação entre os formuladores da formação (SETEC/MEC) e local onde as transferências ocorrem (Reitoria/Campus), foi confirmada, resultando na seguinte afirmação: a formação continuada no exterior, por meio da mobilidade internacional enquanto uma ação da internacionalização da educação, ocorre de maneira desarticulada, sem considerar as condições de transferência de conhecimentos – momento em que, de fato, se efetiva o resultado da ação, na integração das aprendizagens e mudanças pedagógicas.

O modelo de formação segue recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e OECD (2016), em busca de soluções mais sustentáveis para a educação, a partir da intenção em fomentar ambientes colaborativos de aprendizagem e mentoria. No entanto, não se sustentou pela desarticulação com a gestão das instituições.

A quarta e quinta hipóteses: a de que a experiência de formação internacional é fragmentadora da identidade do professor e geradora de conflitos e a de que a experiência é potencialmente transformadora da concepção de ensinar e relacionar-se com o estudante, foram parcialmente confirmadas, pois, a formação internacional em nosso estudo mostrou que não se refere somente ao curso de formação, mas abrange outras “camadas” que auxiliam o professor no processo de construção identitária – sendo elas a de aprendizagem com os pares e a imersão cultural. A experiência em si não se apresenta como fragmentadora, mas o momento crítico de fragmentação ocorre no regresso, na transferência de conhecimentos, geradora de conflitos internos e externos. Considerando o conjunto da experiência formativa: curso de formação continuada, aprendizagem com os pares e imersão cultural – a experiência se apresenta como potencialmente transformadora das concepções pedagógicas.

Nossa sexta hipótese, a de que o processo de internacionalização dos Institutos Federais ocorre predominantemente sob a ótica mercadológica, também foi parcialmente confirmada, pois apesar da mobilidade ocorrer inicialmente sob o viés mercadológico ela produz a interculturalidade e resulta em um viés predominantemente culturalista, por parte do professor.

Dentre as problematizações iniciais da pesquisa, abordamos questões sobre a internacionalização da formação continuada dos professores no tocante ao estabelecimento de critérios pelos países parceiros face às diferenças culturais, políticas e econômicas; a relação econômica entre os países; as políticas públicas educacionais brasileiras para o desenvolvimento de novas estratégias educacionais globais; os critérios para o estabelecimento da agenda de internacionalização da educação nos IFs; os interesses e objetivos envolvidos na transferência de conhecimentos; o modo como essa transferência é realizada e os impasses percebidos pelos participantes.

Essas problematizações foram parcialmente respondidas nas seções teóricas. Os dados também apontaram respostas relativas à agenda da internacionalização nos IFs e sobre os critérios para a mobilidade internacional para fins de formação dos professores da EBTT.

Sobre a agenda da internacionalização nos IFs, constatamos que ela ocorre especialmente por meio da mobilidade internacional, tanto do tipo *in*, quanto do tipo *out*, sendo a última mais frequente, denotando a relação passiva de consumo da Educação brasileira. Nossos estudos teóricos explicam que essa condição se dá devido à posição do Brasil no cenário mundial, que se resume à colônia do imperialismo global (IANNI, 2000). Isso está presente em alguns discursos dos participantes da pesquisa, que aceitam a condição subalterna dos professores brasileiros de aprender com os estrangeiros, consumir a formação e a reproduzir no cenário brasileiro. Tal situação nos leva a afirmar a importância de sistematizar a formação continuada dos professores da ETP, pois muitos não possuem formação pedagógica e mesmo os que possuem, muitas vezes, ficam à mercê do que prega a indústria cultural, legitimando a condição da internacionalização da educação de permanente consumo.

Assim como Pacheco (2010) acreditamos que os Institutos Federais possam abrir caminhos para que o Brasil passe de consumidor a produtor da tecnologia e seja capaz de inovar e criar seus próprios modelos, superando a sua condição passiva e

estabelecendo relações mais igualitárias no cenário de internacionalização. No entanto, entendemos que determinadas situações podem levar a perpetuação do Brasil a essa condição, caso não seja estabelecido um programa de formação continuada para os docentes da EBTT, de maneira sistemática, abordando os problemas da educação nacional e articulado com o programa de internacionalização da formação do professor. Com um repertório consciente e consistente, é possível olhar o outro, além do que está aparente, em busca de soluções para si.

Sobre os critérios levados em consideração para a internacionalização da EPT, por meio da mobilidade internacional para fins de formação dos professores da EBTT, observamos em nossa investigação que eles se apresentam em consonância com as políticas dos organismos internacionais, especialmente em se tratando da construção do perfil do educador global e da pedagogia global, uma vez que o objetivo central foi “capacitar” professores para desenvolver projetos de pesquisa aplicada que visasse a integração com o setor produtivo. Além disso, o efeito esperado era de formar um professor com perfil inovador, multiplicador e solucionador de problemas, características gerais que atendem ao perfil do professor global. Contraditoriamente, esse perfil choca com o modelo de gestão escolar que, embora gerencialista, preserva fortes características do modelo burocrático, limitando a autonomia do professor para inovar, multiplicar, resolver problemas ou aproximar-se do setor produtivo.

Nosso percurso metodológico mostrou que era necessário “jogar o jogo”, deixando a pesquisa tomar seu próprio movimento - dos dados para as categorias – das categorias para os dados – finalmente cada fonte de dados revela o modo como opera. No movimento em que as categorias foram pré-estabelecidas para analisar os dados, consideramos nossos objetivos, problemas, hipóteses e levantamento teórico. No movimento em que os dados revelaram as categorias/subcategorias, nosso referencial teórico conduziu o olhar interpretativo.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, atravessamos diversas questões políticas e sociais no cenário nacional e internacional. Tais questões influenciaram a maneira como buscamos interpretar a realidade, que se colocou também de maneira volátil, tal qual a perspectiva que se coloca no contexto da pesquisa e da pesquisadora. No Brasil de 2016 a 2020, um cenário político instável, permeado por *impeachment*, mudanças de governo, eleição presidencial com período pré e pós eleitoral atravessado por forte polarização. Da mesma maneira, o cenário global se colocou instável e obscuro. E em março de 2020, fomos surpreendidos com

a pandemia do Covid-19, que nos levou a ponderar os antagonismos e contradições presentes na complexificação dos modos produtivos no cenário global e internacionalizado e os impactos na vida e particularidade dos indivíduos.

Enquanto indivíduos genéricos e singulares reproduzimos indiretamente a sociedade e somos reproduzidos por ela de maneira direta (HELLER, 2004). A produção do efeito polarizador do globalismo é gestada na coletividade, a partir de seus modos produtivos, e coloca a individualidade em tensão com suas próprias possibilidades humanas. O sonho, a esperança de mudar a educação e de construir uma sociedade melhor, mais justa, mais equitativa, levam muitos professores a percorrerem caminhos espinhosos para além de suas próprias possibilidades.

Os efeitos da experiência de mobilidade internacional para fins de formação continuada dos professores são atravessados por esse cenário e, por esse motivo, produzem tensões, muitas das quais foram reveladas na interface com as categorias de análise desta pesquisa, sendo elas: **experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimentos, internacionalização e articulação.**

A tese que foi se desvelando ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa é a de que **a experiência de formação continuada no exterior tem um forte poder formativo nos sujeitos enquanto indivíduos, no entanto não é capaz de inserir mudanças que tenham impacto perene nas instituições da rede, de forma coletiva**, devido a vários fatores culturais, políticos e institucionais, os quais podem ser delineados em um projeto educacional nacional amplo que assegurem a perenidade de novas ideias pedagógicas.

Inspiramos principalmente nos conceitos de Larrosa (1998, 2002) e Josso (2004) para analisar as representações dos professores sobre a **experiência**. Nossos dados revelaram os elementos presentes nesse tipo de experiência internacional, a partir da investigação das percepções e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, os quais são: suspensão de automatismos, surpresa, autoconhecimento, imersão cultural, observação atenta, intensidade e profundidade das vivências e interações. Esses elementos tornam o conjunto de vivências uma experiência formativa. Considerando a dialética da experiência – interioridade/exterioridade, saberes/conhecimento, individual/coletivo – acrescentamos os pares dialéticos materialismo/humanismo e nacionalismo/globalismo. Ao mesmo tempo em que o professor é reproduzido por essa experiência, ele produz a experiência e seus

sentidos pessoais. Como a experiência é individual e coletiva, psicossomática e social, o papel dos pares torna-se importante na co-interpretação da experiência.

Dentre os principais **efeitos** da formação continuada no exterior, percebidos pelos professores, estão o efeito transformador – mudanças nas concepções e práticas pedagógicas – e o efeito de ampliação da rede de relacionamentos nacionais e internacionais. As mudanças nas práticas pedagógicas estão voltadas para o uso da pedagogia global, desenvolvimento de pesquisas aplicadas e visão reformista dos documentos regulamentadores das instituições, especialmente os Projetos Pedagógicos de Curso.

Em relação à **identidade** notamos que a formação continuada na Finlândia foi percebida como “um divisor de águas” majoritariamente para os professores bacharéis que receberam sua primeira formação pedagógica. Também observamos nas narrativas de alguns professores licenciados a ideia da formação no exterior como uma epifania, que marcou o ser professor antes e o ser professor após a experiência formativa no país estrangeiro, levando-o a compreender mais a essência da educação. A exposição à alteridade - viver outra cultura, outro sistema simbólico, um contexto diferente - mostrou-se como um elemento importante no processo de construção identitária do professor na relação com o outro. As comparações e novas elaborações a partir da exposição à diferença auxiliam os professores a reconfigurar suas concepções e práticas. No caso da relação Brasil e Finlândia, as reflexões voltaram-se especialmente para o projeto de nação, as políticas de combate às desigualdades, bem como para as políticas de bem-estar social, a valorização do professor e a cultura da confiança. Essa integração das novas aprendizagens e a reconfiguração da nova forma de comunicação ocorrem no regresso do professor quando há a transferência de conhecimentos.

Identificamos diversos conflitos que permeiam o processo de construção identitária do professor, todos eles atravessados pelas contradições da internacionalização e por “falsas dicotomias”. Dentre eles: 1) condições ideal/real – viver condições ideais no país estrangeiro e regressar para viver a realidade do trabalho em que as condições não são ideais; 2) inquietações metodológicas: ser conteudista ou facilitador; o que é sucesso ou fracasso na aplicação da Aprendizagem baseada em projetos/problemas; prevalência de teoria ou prática; 3) contradições sobre o que é possível ser realizado pelo professor na transferência de conhecimentos (restringindo as possibilidades de mudanças na educação à reconfiguração do

pensamento para uma perspectiva mais otimista, embora aponte entraves de ordem pessoal/material/política etc.); e 4) entre o limite da carga de trabalho docente e as demandas de transferência e inovação. Esses conflitos muitas vezes geram a reestruturação do ser e estar na educação, como vimos em algumas narrativas e também podem ocasionar uma experiência fragmentadora da identidade do ser professor em seu regresso ao país de origem.

Conforme mostramos, nossa compreensão de formação continuada de professores é a de **um conjunto de ações educativas intencionais, planejadas e estruturadas para promover mudança nos indivíduos e no processo educativo**. Apesar de muitas formações almejem mudanças nas organizações educacionais e no sistema educacional, elas ocorrem unicamente no indivíduo e no processo educativo com menor alcance e dependem de políticas públicas e condições estruturais para serem desenvolvidas processualmente no coletivo. Entendemos que a mudança ocorreu nos indivíduos e, majoritariamente, em suas concepções e práticas, na perspectiva desses. A mudança individual pode não ter grandes alcances devido à ausência de políticas públicas que permitam a implantação de novas ideias, a ausência de planos de gestão da mudança, de acolhimento das mudanças e da articulação entre aqueles que planejaram o programa de formação e os gestores/instituições que receberam os professores. Para que os efeitos de mudanças nos indivíduos tivessem um impacto nas instituições seria necessário que a formação internacional estivesse articulada com um projeto nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, o que, por sua vez, deveria estar articulado com políticas públicas e com o projeto educacional para o país.

Observamos que as orientações conceituais da **formação** internacional do professor foram inspiradas especialmente no escolanovismo, no humanismo e no construtivismo. O modelo do currículo foi orientado por elementos presentes na Pedagogia das Competências, Metodologia Ativa, Pedagogia de Projetos e Taxonomia de Bloom. O programa de formação continuada na Finlândia, em suas três edições, manteve foco no ensino de ferramentas digitais, técnicas, estratégias e metodologias, ou seja, voltado para a prática, embora haja menção de conhecimento teórico de diversas fontes, a ênfase se coloca na prática e na compreensão do papel do professor como facilitador e do aluno como protagonista da sua aprendizagem.

A formação produziu conflitos entre teoria e prática, o que leva à perpetuação da dicotomização histórica que existe entre trabalho manual e intelectual e colabora

para o posicionamento da educação profissional entre a racionalidade técnica e as demandas de mercado.

O modelo de currículo combinou elementos de orientações prática, pessoal e tecnológica (GARCIA, 1999), ou seja, combinaram elementos das abordagens comportamentalista, humanista e cognitivista, com foco na experiência e observação, com influências da psicologia humanista, baseado em conhecimentos ligados à prática do professor e no domínio de competências.

Compreendemos que o modelo de formação ofertado na Finlândia atende à EPT e se mostra eficaz no que tange à instrumentalização do uso de estratégias e ferramentas digitais. Por outro lado, distancia-se da questão política no ato de ensinar e das políticas no entorno da educação nacional. Apesar de esse modelo de formação internacional não atender plenamente uma formação do professor da EBTT no Brasil, ele pode ser associado a uma formação que busque superar a dicotomização entre teoria e prática, e combater a inclusão excludente, predominante na educação escolar.

As orientações conceituais vão ao encontro da pedagogia global e do perfil demandado do educador global, o que também se alinha às políticas de organismos internacionais para a educação. No entanto, na experiência formativa reside a contradição, uma vez que o curso em si é o núcleo, que além de ser revestido primeiramente das experiências e conhecimentos anteriores, tem em seu entorno a imersão cultural e aprendizagem com os pares.

A aprendizagem com os pares mostrou-se um elemento essencial na ampliação dos conhecimentos além dos espaços formais de aprendizagem. A interação com os colegas de rede em diversos locais no processo imersivo – morar junto, viajar juntos, visitar lugares, conviver diariamente, realizar projetos e trabalhos – impulsionou a criação de um sistema de expertise distribuído, por serem de diversas regiões, diversas áreas do conhecimento, com especialidades e experiências distintas, o que possibilitou a construção de uma comunidade de aprendizagem no contexto internacional, na qual uma rede de relacionamentos foi estabelecida, perdurando anos após o curso e gerando diversas parcerias em ensino, pesquisa e extensão, muitas com publicações em periódicos.

A interação com os pares também promoveu o fortalecimento da identidade do professor da EBTT, devido à convivência com professores da rede, levando muitos a compreender melhor os objetivos e papel da EPT, o trabalho docente e suas dimensões no ensino, pesquisa e extensão. Além disso, promoveu também auxílio à

adaptação cultural, superação de desafios, tais como a língua e o uso de ferramentas digitais, compreensão de conceitos teóricos das práticas pedagógicas e aprofundamento de algumas aprendizagens abordadas no curso, o que reafirma os estudos realizados por Ryymin *et al.* (2016), nos quais destacam o relacionamento como elemento fortalecedor da aprendizagem.

A **transferência de conhecimentos** é a pós-experiência, o momento em que ocorre a integração das aprendizagens e a anti-experiência, o momento de retorno à rotina de trabalho e inserção nos automatismos. Essa integração das aprendizagens ocorre em um campo conflituoso, muitas vezes com choque cultural reverso, o segundo momento mais crítico, sendo o primeiro o choque cultural, no qual o professor, ao regressar, experimenta desânimo, solidão e tristeza, devido ao sentimento de perda – ter dado adeus às aprendizagens intensas, ao ambiente ideal, às novidades, às pessoas que conheceu – e retorno à realidade com suas diferenças e desafios. Enquanto anti-experiência, a transferência de conhecimentos é um momento permeado pela competição, solidão e frustração, enquanto que a experiência formativa no exterior (suspensão dos automatismos) e permeada pela colaboração, coletividade e entusiasmo.

Em nossa análise, encontramos ações de diferentes tipos, no ensino, pesquisa, extensão e gestão. As transferências ocorreram, mesmo com as dificuldades encontradas pelos professores. Nossos dados mostraram que no período de coleta de dados (outubro de 2018 a abril de 2019), entre três a cinco anos após a formação continuada na Finlândia, a maior parte dos participantes continua realizando ações de transferência de conhecimentos.

Sobre a viabilidade da transferência de conhecimento nossos dados apontaram para questões culturais, políticas, institucionais e de atitude dos pares. Compreendemos que as questões culturais regulam as demais que, por sua vez, conservam a cultura e levam a rigidez de comportamentos, atitudes e processos, dificultando a transferência de conhecimento adquirido em contexto distinto. Desta maneira, tanto a rigidez cultural, quando a falta de articulação entre os que elaboram o programa de formação e os que recebem os professores que intencionam implementar mudanças acarretam em um esforço individual e solitário do professor.

O principal elemento apontado pelos professores é a cultura da confiança, pois a falta dela gera perda de autonomia, falta de segurança, desconfiança nos processos e aplicações de metodologias, desvalorização dos saberes dos professores

relacionamentos frágeis entre os profissionais. A desconfiança no cenário escolar brasileiro foi associada a um processo histórico do Brasil, de corrupção, desvalorização da profissão docente e precarização da formação inicial do professor.

O modelo de gestão escolar dos IFs, embora seja gerencialista está fortemente atravessado pelo modelo pouco flexível e burocrático e, assim, se conflita ao perfil que se quer do professor – inovador, solucionador de problemas, autônomo, com rede de relacionamentos ampla e próxima do setor produtivo. Embora a formação continuada no exterior, pautada em uma pedagogia global, também capitalista e alinhada às demandas neoliberais, busque desenvolver características como essas, a cultura, política e instituições não estão preparadas para receber professores com esse perfil ou para receber as ações provenientes dessas características. Ou seja, há uma contradição entre as demandas e as condições.

A formação de um perfil incompatível com a infraestrutura, modelo de gestão, acolhimento das propostas de mudanças, somada ao choque cultural reverso e a crise do que é possível ou não integrar, são elementos geradores de mal-estar e sofrimento docente, de conflitos em relacionamentos, podendo culminar, inclusive, em adoecimento. Os professores são formados para serem agentes de mudanças e não recebem condições para implementá-las, sentem-se responsáveis pelas mudanças no interior de suas salas de aulas, no âmbito das instituições e para além delas. Nessa responsabilização há um discurso que atribui unicamente à formação docente a responsabilidade de mudar a realidade.

Sobre a questão das políticas observamos as disparidades apontadas pelos professores, especialmente em relação à educação pública de qualidade para todos, sem distinção de classe social, como a observada na Finlândia, ao contrário do Brasil em que há escolas públicas e privadas para ricos e pobres. A educação é prioridade no projeto de nação da Finlândia, independentemente das trocas de governo, há continuidade por serem políticas de estado. Além disso, as políticas de combate às desigualdades sociais, de assistência social e distribuição de renda encontram maior equilíbrio na Finlândia do que no Brasil. A falta de continuidade e garantia do financiamento para a Educação no Brasil cria um clima de incerteza e dificulta a transferência. O receio da troca de governo e alterações nas políticas ficou evidente em nossos dados.

As questões institucionais se apresentam como reflexo da cultura e das políticas. A maioria dos participantes alega falta de apoio institucional, sendo este

considerado o suporte para viabilizar a realização da transferência de conhecimentos – promovendo espaço e condições para a execução. Além disso, outras dificuldades de ordem material, de sobrecarga do trabalho docente, de falta de formação dos gestores para acolher as inovações, de indisponibilidade e espaços, greve, período de eleições e clima de competição são aspectos percebidos como impasses para a transferência.

Desde o final do século XX, com a reestruturação dos modos produtivos, vivenciamos processos de intensificação do trabalho do professor. A formação continuada no exterior carrega em si uma demanda por inovação. Sem um plano de acolhimento desse novo perfil de professor há intensificação e aprofundamento do isolamento do trabalho docente. Os efeitos da relação entre as demandas do sistema neoliberal, com o modelo gerencialista de gestão da educação e a necessidade constante de inovar, e os efeitos na subjetividade do professor da EBTT geram uma tensão que podem levar ao adoecimento e/ou mal-estar. Tal situação foi evidenciada em nossos dados, em que o professor acumula trabalhos além de sua carga horária mandatória e justifica tal situação como uma “questão moral”. Também encontramos caso em que o professor atribuiu o adoecimento à sobrecarga de trabalho já preexistente e às novas demandas de inovação após a formação continuada no exterior.

Como consequência das questões institucionais, a atitude dos pares, na percepção dos participantes da pesquisa, é, na maioria das vezes, de rigidez em relação às mudanças. Em muitos casos a mesma rigidez é observada nos alunos. Além disso, alegam que percebem atitudes de indiferença e desconfiança, o que produz sentimentos como frustração, rejeição, limitação da confiança e solidão. Assim como em todos os dados encontramos contradições, há professores que relatam terem encontrado satisfação na curiosidade e abertura dos pares para ouvir e aprender sobre o que eles se sentem preparados para falar e ensinar. Com a internacionalização da formação docente, as contradições no interior do processo de globalização são refletidas no ambiente institucional, transpondo o que Bauman (1999) chama de “efeito polarizador” da experiência humana entre os que se fixam na localidade e os que se movimentam para o ambiente educacional – entre os “agentes de mudança” e os “resistentes à mudança”.

Aos sentimentos produzidos no regresso atribuímos também ao choque cultural reverso, às condições encontradas pelo professor que, metaforicamente ponderando,

foi equipado com um par de esquis e bastões de neve e volta com eles para deslizar no asfalto/ou em via não asfaltada, ou seja, foi formado em um perfil que não consegue explorar toda sua potencialidade.

Embora o documento do FORINTER (2009) para a internacionalização da RFEPECT apresente elementos que se aproximam mais do viés culturalista, constatamos que a mobilidade internacional, como uma ação da **internacionalização**, ocorreu inicialmente pelo viés mercadológico e produziu o viés intercultural na formação dos professores, que demonstraram em suas representações uma visão voltada para a inclusão global e integração, além de cooperação e respeito mútuo, diálogo e capacidade de gerar expressões culturalmente compartilhadas. Esse efeito ocorre muito além dos limites estabelecidos no período do curso de desenvolvimento dos projetos mandatórios e observamos em seus desdobramentos, com ampliação da rede de colaboração nacional e internacional e desenvolvimento de trabalhos colaborativos, muitos com publicações em periódicos.

No entanto, vale destacar que essa visão intercultural não foi uma unanimidade. Em alguns casos, observamos que a experiência aprofundou a percepção do Brasil como inferior/incapaz de produzir sua própria pedagogia, reafirmando sua condição de colônia do globalismo. Atribuimos tal situação aos aspectos culturais, que são decorrentes do projeto do capitalismo transnacionalizado, o qual coloca a sociedade em busca da redefinição, com o declínio do Estado-nação (IANNI, 2000). Sem um projeto de nação consistente e permanente, atuando no cenário internacional como fornecedor de commodities baratas, os setores sociais brasileiros tornam-se fragilizados e a educação escolar é um deles. Da mesma maneira, isso impacta nos sistemas simbólicos da sociedade e suas representações sobre sua própria identidade.

O efeito desse projeto transnacionalizado ocorre em todos os espaços sociais, o que na ponta pode resultar na fragmentação das ações, como por exemplo, a formação do professor da EPT que, como vimos, é desarticulada, fragmentada, não sistematizada. Muitos tornam-se professores ao ingressar em concursos públicos, sendo recrutados com base apenas em atributos técnicos de sua área específica de conhecimento, sem formação pedagógica alguma e, com isso, tendo poucos instrumentos de análise para a compreensão das crises estruturais da educação brasileira. Deste modo, a formação internacional na possibilidade de ocorrer antes mesmo de uma formação nacional, pode produzir no professor um pensamento global

hegemônico distante das questões particularmente nacionais, com uma visão distorcida do ser global e local.

Nossa compreensão é a de que a ausência de um programa de formação continuada nos IFs, considerando a apresentação do cenário educacional brasileiro diante do global, as boas práticas pedagógicas, as teorias pedagógicas que abordam os problemas no contexto nacional, pode levar o sujeito ao desconhecimento da própria realidade enquanto nação. Em alguns casos, como vimos, professores brasileiros puderam conhecer melhor a sua realidade concreta quando perceberam que não a conheciam de fato, ao serem questionados na transferência de conhecimentos (ao ministrarem palestras, cursos etc.) sobre uma possível comparação entre legislação, sistema educacional, organização da estrutura e funcionamento do ensino, teorias etc. entre os países. Isso se configura como um importante indício de que é necessário solidificar uma formação científica-pedagógica para o professor brasileiro da EBTT para que ele possa participar do processo de internacionalização mais instrumentalizado politicamente, que conheça teorias que abordem os problemas sociais nacionais, boas práticas pedagógicas no âmbito nacional e que nacionalize sua formação antes de internacionalizá-la. Tal iniciativa pode trazer modificações no cenário de internacionalização da educação que, como foi realizado, se configura numa relação de interação desigual, em que o Brasil ocupa uma posição passiva.

Estamos imersos no processo de internacionalização da educação e não conseguimos enxergá-lo plenamente. No entanto, é preciso buscar a compreensão além do que está aparente, pois isso pode nos auxiliar a explorar os aspectos positivos, mais humanizados, e talvez evitar os aspectos que podem se tornar tão trágicos quanto a pandemia do Covid-19 em 2020, resultante da ordem global perversa e que se configura como a globalização.

A falta de **articulação** da formação do professor da EPT ficou evidenciada em nossos dados se estendendo para a formação internacional. Em todos os dados, observamos que os esforços são isolados, carecendo uma gestão sistêmica em toda a cadeia da elaboração ao acolhimento e execução das ações de transferência do conhecimento, considerando um diálogo entre as necessidades formativas para o professor da EBTT, a inovação e a internacionalização. Para tanto, carecemos de uma política nacional ampla que assegure a continuidade dos programas de formação de professores da EBTT e que tenha uma articulação com o projeto educacional nacional.

Sem isso, esforços isolados perdem a força na coletividade. Desta maneira, a articulação precisa ocorrer prioritariamente no sentido de uma política educacional nacional ampla.

Neste estudo evidenciamos os elementos que interagem na formação continuada do docente no exterior. Esses elementos foram apresentados em categorias, subcategorias e geraram dados em cada uma. Nossa pretensão é fornecer subsídios para elaboração de políticas de internacionalização, especialmente às voltadas para a mobilidade internacional de professores, para fins de formação continuada. Além disso, acreditamos que essa pesquisa pode dar suporte aos planos de gestão da mudança, voltada para o acolhimento de professores que regressam das viagens pedagógicas.

Procuramos compreender os processos formativos no âmbito internacional e suas implicações para a formação profissional, construção de saberes, influências na formação de alunos e constituição da cultura escolar. Nossa pesquisa nos possibilita constatar que só é possível reverter a formação individual do professor em um ganho coletivo se houver articulação entre as dimensões formação, inovação, internacionalização e gestão desse processo dentro dos campi, bem como articulação com políticas e projetos nacionais.

Há uma preocupação do FORINTER, expressa em documento, em acompanhar as tendências do contexto global na formação de profissionais, em consonância com a globalização e práticas de internacionalização, por meio da mobilidade de estudantes, professores e técnicos administrativos e estabelecer mais cooperação internacional, desenvolvimento de tecnologias, criação de sistemas de ensino e formação pedagógica e gerar maior visibilidade aos IFs no exterior. No entanto, só pode haver uma exploração de todo esse potencial se houver gestão dos processos de mobilidade e articulação com as necessidades formativas dos professores da EBTT no âmbito nacional, ou seja, a mobilidade não é simplesmente enviar pessoas para um país estrangeiro, pois isso se caracteriza apenas como a relação de consumo. A exploração das aprendizagens deve ocorrer no regresso dos indivíduos e, se bem gerida, tem o potencial de impactar na inovação e mudança de processos e relações na instituição.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30223/pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305. Fall/Winter 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 10 maio 2019.
- AMORIM JR, J. W. de; SCHLINDWEIN, V. de L. D. C.; MATOS, L. A. L. de. O Trabalho do Professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1.217-1.232, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894#:~:text=Os%20dados%20apontam%20para%20a,ensino%20que%20podem%2C%20sobremaneira%2C%20intencificar>. Acesso em: 10 maio 2019.
- ARAÚJO, R. M. de L. Formação de professores para a educação Profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Avaliação Educacional, Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Superior, Políticas Educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.
- ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? Ensaio: **Aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100006>. Acesso em: 7 maio 2018.
- AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização e Transnacionalização da Educação Superior: trata-se de formação de um campo social global ou de um mercado mundial em construção? *In*: PEREIRA, E. M. de A.; HEINZLE, M. R. S. **Internacionalização na Educação Superior**: Políticas, Integração e Mobilidade acadêmica. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 25-50.
- BARTHES, R.; DUISIT, L. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. **New Literary History**, v. 6, n. 2, p. 237-272, 1975. On Narrative and Narratives. Winter. Disponível em: https://www.uv.es/fores/Barthes_Structural_Narrative.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 189-217.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: As consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4. ed. p. 197-221. (Obras escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BOSI, E. **Memórias e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 5/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. 04 jun. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015**. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/1997**. Brasília, 1997a. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 7.760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano CXLVI, n. 21, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 16 de setembro de 1909. Criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices. **Diário Oficial:** República dos Estados Unidos do Brasil, p. 6975, 26 set. 1909.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 5, 10 maio. 2016.

BRASIL. 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). **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008x. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 136, p. 5, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008a. Reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE). **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012a. Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano CL, n. 186, p. 1, 25 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, edição extra, ano CLI, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016a. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras

providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, edição extra, n. 145-A, p. 59, 29 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano CLIV n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 10.233, 04 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 9 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 18882, 09 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida provisória nº 1.549-35, de 9 de outubro de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 22822, 10 out. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012b.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016b.** Regulamentação das Atividades Docentes. **Diário Oficial:** República Federativa do Brasil: seção 1, n. 91, Brasília, DF, p. 50, 13 maio 2016.

BRASIL. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016. Disponível em: DOI: 10.15628/rbept.2016.4024. Acesso em: 15 fev. 2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAMON, C. S.; FARIA FILHO, L. M. de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. *In*: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHEDIAK, S. *et al.* Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 1, p. 304-323, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CIAMPA, A. da C. Identidade. *In*: CODO, W.; LANE, S. T. M. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução: Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFO. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 231 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. 2012.

COUTO, M. **Raiz de Orvalho e Outros Poemas**. Lisboa, Portugal: Caminho, 1999.

CUSHNER, K. **Teacher as traveler: Enhancing the intercultural development of teachers and students**. 2. ed. EUA: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2018. p. 57-72.

CUSHNER, K. The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. **Teacher Education Quarterly**, p. 27-39, Winter. 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma “cultura educacional Mundial comum” ou localizando uma “agenda Globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DOMINIK, É. **A Carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perpectiva, 2016.

EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. **International Journal of Education Research**, n. 50, p. 33-39, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511000255>. Acesso em: 12 set. 2019.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.

FERENCZ, I. **Balanced Mobility across the Board - A Sensible Objective?** *In*: CURAJ, A. et al. (ed.). E-book. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Springer, 2015. p. 27-41. Disponível em: <http://oopen.org/search?identifier=1001901;keyword=Curaj>. Acesso em: 15 maio 2019.

FÓRUM DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Política de relações internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/politica-de-relaes-internacionais-dos-institutos-federais.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FRANCO, M. C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. v. 8, Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. p. 42-65. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [Entrevista cedida a] Manuela Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/962#:~:text=Em%20outras%20palavras%2C%20a%20pedagogia,e%20pela%20sociedade%20em%20geral>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GONDRA, J. G. **Exercício de Comparação: um normalista da Corte na Europa**. *In*: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (org.). Viagens Pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HE, Y.; LUNDGREN, K.; PYNES, P. Impact of short-term study abroad program: In-service teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. **Teaching and Teacher Education**. n. 66, p. 147-157, 2017.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IANNI, O. O declínio do Brasil-nação. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 51-58, São Paulo, set./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300006>. Acesso em: 20 mar. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

KNIGHT, J. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? **Journal of Studies in International Education**. v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315315572899?journalCode=jsia>. Acesso em: 5 abr. 2019.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31. Spring, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ805455>. Acesso em: 5 abr. 2019.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**. v. 7, n. 1, p. 21-33, 2012. Disponível em: www.worldswords.uk/RCIE. Acesso em: 5 abr. 2019.

KNIGHT, J. Transnational Education Remodeled: toward a common TNE Framework and definitions. **Journal of Studies in International Education**. v. 20, n. 1, p. 34-47, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315315602927?journalCode=jsia>. Acesso em: 5 abr. 2019.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1.153-1.178, out. 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 10 mar. 2019.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Avaliação Educacional, Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Superior, Políticas Educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. v. 8, Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. p. 19-40. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, J. Narrativa, identidade y desidentificación. *In*: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editorial Laertes, 1998. p. 461- 482.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Giraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LÉVY, P. **O que é Virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de educadores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**, v. 32. n. 3, p. 699-717. set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68570>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MAZZO, D. Intercâmbios Acadêmicos internacionais: Bolsas CAPES, CNPq e FAPESP. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n.137, p. 521-547, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200010>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MEMMI, A. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2. ed. Tradução: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. *In*: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-14.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1992.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de.; CARVALHO, E. de A. (org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre Internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>. Acesso em: 10 maio 2019.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLESEN, H. S. Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 137-146, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8698/6350>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 5 jun. 2018.

OLIVEIRA, M. R. N. S; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **HOLOS**, Ano 32, v. 6. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Higher Education to 2030: Demography**. v. 1. OECD publishing, 2008. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-1-demography_9789264040663-en#page1. Acesso em: 6 jan. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Higher Education to 2030: Globalisation**. v. 2. OECD publishing, 2009. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation_9789264075375-en#page4. Acesso em: 6 jan. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Teacher Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD publishing, 2005.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an International Language**. London: Routledge, 1994.

PEREIRA, E. M. de A.; PASSOS, R. D. F. dos. A internacionalização do Ensino Superior e os programas de mobilidade educacional. *In*: PEREIRA, E. M. de A.; HEINZLE, M. R. S. **Internacionalização na Educação Superior**: Políticas, Integração e Mobilidade acadêmica. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 51-68.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica**, Curitiba, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5a.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PIKE, G.; SELBY, D. **Educação Global**: o professor global e o currículo global. Tradução: Paulo Pompeu. São Paulo: Textonovo, 2001.

RAMOS, R. K. Internacionalização e formação continuada em diálogo com a interculturalidade. **XIII Educere** – Congresso Nacional de Educação, 2015.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. 5. ed. Tradução: Tomás da Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RYYMIN, E. *et al.* Networked Expertise Empowering Brazilian Teachers' Professional Development and Pedagogical Change. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 7, n. 2, p. 2755-2760, jun. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0b93/9fc0a0c84fbc6aa6cb7b2e5a4a700d026252.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

SAHLBERG, P. **Lições Finlandesas 2.0**: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar o mundo? São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

SANTOS, B. de S. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, F. M. T dos. Teacher training in Brazil: the challenges of international partnerships. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1.001-1.025, dez. 2014. Disponível em: <ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/477/pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Ministério da Educação e Cultura. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Resultados do GT de políticas de internacionalização**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 20 maio. 2019.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SILVA, T. T. da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-13.

SIMOLA, H. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. **Comparative Education**, v. 41, n. 4, p. 455–470, nov. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44836567_The_Finnish_miracle_of_PISA_Historical_and_sociological_remarks_on_teaching_and_teacher_education. Acesso em: 20 mar. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**. Paris, 2005. Disponível em: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18en.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

VIEIRA, G. V.; FINARDI, K. R.; PICCIN, G. F. O. Internacionalizando-se: os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n. esp. 1, p. 394-410, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11428/7292>. Acesso em: 7 abr. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2019.