



A perspectiva e perfil dos professores participantes do programa de internacionalização “Global Classes” da PUCPR

Perspective and Profile of the Professors from PUCPR's Internationalization Program “Global Classes”

Perspectiva y perfil de los profesores participantes del programa de internacionalización “Global Classes” de la PUCPR

 **Nicole Nascimento Gomes Santos** E-mail: nicole.nascimento@pucpr.edu.br

 **Karina Aires Reinlein Fernandes** E-mail: karina.reinlein@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba/PR, Brasil



Resumo: O presente artigo aborda a temática da internacionalização em casa, tendo como objetivo principal entender as perspectivas e traçar o perfil dos docentes envolvidos no programa *Global Classes*, que proporciona disciplinas ministradas em uma língua estrangeira, em uma universidade do sul do Brasil. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, seguida pela elaboração de um questionário semiestruturado *online* para os professores participantes do programa. A partir da análise dos dados coletados, foi possível aferir como se deu a implementação do programa na instituição e articulá-la com o perfil dos professores. Notou-se que a maioria já são profissionais experientes e apresentam bastante interesse na área. Entretanto, muitos ainda não sentem seguros para ministrar uma disciplina inteiramente na língua adicional, o que pode estar relacionado a uma falta de confiança em seus conhecimentos linguísticos e desconhecimento de teóricos na área. Dessa forma, destaca-se a importância de adotar uma perspectiva que descentralize o falante nativo. Acredita-se que tenha sido possível observar a maneira como o programa proposto pela universidade tem se desenvolvido, ampliando a pesquisa na área da internacionalização na Educação Superior.

Palavras-chave: Internacionalização em casa; professor; Instituições de Ensino Superior.

Abstract: This article explores the theme of internationalization at home, examining the profiles of professors in the *Global Classes* program, which offers classes in an additional language, at a university in southern Brazil. To achieve this, bibliographic and documentary research were conducted, followed by the development of a semi-structured *online* questionnaire, which was applied to professors in the program. Through the data collected, it was possible to assess how the program's implementation happened in the institution and to articulate that trajectory with the profile of the participant professors. It was noted that most are experienced professionals who are very interested in this area. However, plenty still do not feel secure and/or qualified to minister a class entirely in an additional language. This could be because of a lack of confidence in their linguistic and theoretical knowledge. Therefore, the importance of adopting a perspective that decentralizes the native speaker is highlighted. It is believed that it was possible to observe how the program proposed has been developed, expanding the research on internationalization in Higher Education.

Keywords: At Home Internationalization; professors; Higher Education Institutions.

Resumen: El objetivo principal de este artículo es conocer las perspectivas y el perfil de los profesores que participan en el programa *Global Classes*, que ofrece asignaturas impartidas en una lengua extranjera en una universidad del sur de Brasil. Para ello, se llevó a cabo una investigación bibliográfica y documental, seguida de la elaboración de un cuestionario semiestructurado en línea para los profesores participantes en el programa. El análisis de los datos recogidos permitió conocer la forma en que se aplica el programa en la institución y relacionarlo con el perfil de los profesores. Se observó que la mayoría ya son profesionales con experiencia y están muy interesados en el área. Sin embargo, muchos todavía no se sienten seguros enseñando una materia totalmente en la lengua adicional, lo que puede estar relacionado con la falta de confianza en sus conocimientos lingüísticos y teóricos en el área. Esto pone de relieve la importancia de adoptar una perspectiva que descentralice al hablante nativo. Se considera que ha sido posible observar cómo se ha desarrollado el programa propuesto por la universidad, ampliando la investigación en el área de la internacionalización en la Educación Superior.

Palabras clave: Internacionalización en casa; profesores; instituciones de enseñanza superior.

Introdução

No século XXI, em um mundo tão globalizado como o atual, trocas culturais são inevitáveis. Sendo assim, em certa medida, a internacionalização ocorre de maneira natural, principalmente por meio das novas tecnologias digitais de comunicação. Nesse sentido, a internacionalização na Educação Superior é um reflexo da sociedade plural e conectada da contemporaneidade; e, conseqüentemente, a ideia de um currículo internacional tem se mostrado cada vez mais relevante. Para [Thiesen \(2017, p. 998\)](#), existe uma "[...] necessidade contemporânea de colocar as universidades nos circuitos globais em relação às demandas seja no ensino, na pesquisa ou na extensão." A internacionalização seria uma forma de atingir esse objetivo.

Em vista disso, defende-se que as modalidades de internacionalização proporcionam aos alunos, além da possibilidade de aprimorar seu conhecimento em uma língua adicional e a inserção na esfera global, oportunidades de entrar em contato com perspectivas diferentes. Por isso, pode ser considerada uma experiência com vantagens para o crescimento pessoal, educacional e profissional dos graduandos. Dentro de uma gama diversa de possibilidades, a internacionalização em casa tem se destacado por promover um acesso mais democrático à experiência internacional, visto que ocorre na instituição em que o estudante já está inserido ([Thiesen, 2017](#)).

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), comprometida com uma Educação Superior plural, promove a internacionalização por meio de diversos programas, dentre eles o *Global Classes*: disciplinas de graduação, mestrado, doutorado e/ou cursos de curta duração ministradas em uma língua estrangeira ([PUCPR, 2023a](#)). De acordo com o manual do programa ([PUCPR, 2023b](#)), um dos objetivos é justamente democratizar o acesso à internacionalização. Tendo esse panorama em vista, o presente artigo visa traçar o perfil dos professores envolvidos no programa *Global Classes*, oferecido pela PUCPR, a fim de analisar suas percepções e trajetórias, comparando-as com o propósito da universidade ao desenvolver projetos de internacionalização. Para isso, foram realizadas uma análise dos documentos oficiais a respeito do programa, pesquisa bibliográfica acerca do tema e a aplicação de um questionário aos professores participantes. Autores como [Thiesen \(2017\)](#), [El Kadrí e Gimenez \(2013\)](#), [Salgado et al. \(2009\)](#), [Stallivieri \(2017\)](#) e [Knight \(2003\)](#) possuem estudos na área de formação de professores e internacionalização e embasam o presente artigo.

A pesquisa se mostra relevante ao abordar uma temática pouco explorada no campo da internacionalização, ainda que essencial para seu desenvolvimento, ampliando, dessa forma, uma área que tem se expandido nos últimos anos. Ademais, espera-se que a partir dos resultados discutidos nesse artigo seja possível contribuir para o desenvolvimento de estratégias institucionais eficazes que tornem a implementação da internacionalização cada vez mais eficiente, democrática e de qualidade, tendo em vista as dificuldades e déficits identificados a partir das perspectivas dos docentes que colaboraram com a pesquisa e possíveis soluções para esses fatores.

Metodologia

O presente artigo adota caráter quali-quantitativo, visando desenvolver uma análise mais completa dos dados. Enquanto pesquisas quantitativas utilizam apenas números e estatísticas, pesquisas qualitativas abordam "qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência" ([Gil, 2021, p. 15](#)).

Sendo assim, uma pesquisa mista aproveita ambos esses procedimentos, isto é, apresenta por meio de números uma interpretação contextualizada da realidade [Gil, 2019]. Para atingir o objetivo proposto, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e documental, coleta de dados por meio de questionário semiestruturado e subsequente análise.

A pesquisa bibliográfica é um método em que se faz uma busca por materiais já publicados que discorram acerca de temas relevantes para a pesquisa [Gil, 2022]. Para este artigo, foram selecionadas apenas aqueles desenvolvidos por autores relevantes e que diretamente se relacionassem ao tema de pesquisa, utilizando palavras-chave como "internacionalização", "internacionalização em casa", "educação superior", entre outras em plataformas como SciELO e Google Acadêmico. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental, analisando os documentos oficiais da universidade que regem os programas de internacionalização.

Em seguida, com base nas leituras, fichamentos e discussões realizadas, foi elaborado um questionário na plataforma *Google Forms*. Tal formulário conta com uma parte elaborada em conjunto com as demais alunas participantes do mesmo projeto proponente¹, a qual visa delinear o perfil de todos os participantes do questionário (incluindo docentes, alunos, monitores e idealizadores), mas também uma seção construída individualmente, a qual terá como enfoque as percepções dos professores que ministram ou já ministraram ao menos uma *Global Class*. A fim de verificar sua eficácia, foi realizada uma pesquisa-teste, em que as alunas participantes do projeto responderam todas as questões propostas a fim de identificar ambiguidades, evitar perguntas tendenciosas e falhas de interpretação. Após essa verificação, as respostas-teste foram eliminadas e o questionário foi reestruturado com base nos apontamentos realizados. Tal questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética no parecer 6.536.058. Ressalta-se que a participação era completamente anônima e voluntária, incluindo uma explicitação detalhada dos termos de consentimento antes do início do questionário, após a qual o participante poderia optar ou não por responder à pesquisa de forma explícita e registrada pela plataforma. Apenas após o consentimento, o participante tinha acesso às perguntas do questionário. Por fim, os dados obtidos foram analisados de modo a observar como refletem a implementação do programa *Global Classes* em relação ao Plano de Internacionalização da instituição. Para isso, foi primeiramente feita a elaboração de gráficos para facilitar sua interpretação, selecionando o modelo que melhor ilustrasse os resultados. Em seguida, os gráficos foram agrupados em três diferentes categorias, a fim de correlacionar os dados de forma contextualizada, relacionando: 1) o perfil dos participantes; 2) a perspectiva dos professores; 3) a relação professor-aluno. Ao realizar esse agrupamento, foi possível identificar os dados mais relevantes para a análise, os quais foram comparados com a literatura da área, construída no referencial teórico a partir da pesquisa bibliográfica, trazendo as considerações quantitativas para definir o panorama do contexto em que os participantes estão inseridos e interpretando os dados de forma qualitativa a fim de construir uma ponte entre teoria e prática na área da internacionalização.

¹ O presente trabalho faz parte de uma pesquisa conjunta entre os projetos "Global Classes – um estudo sobre a perspectiva e perfil dos estudantes e monitores envolvidos no programa de internacionalização da PUCPR" e "Global Classes – um estudo sobre a perspectiva e perfil dos professores e idealizadores envolvidos no programa de internacionalização da PUCPR". Contando com quatro pesquisas de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) que, apesar de independentes, estão relacionadas, visa-se obter um panorama completo do programa, considerando as perspectivas dos estudantes, monitores, professores e idealizadores. Por esse motivo, a seção do questionário que traça o perfil dos participantes foi elaborada pelas quatro estudantes, mas as seções que dizem respeito à perspectiva de cada grupo foram construídas individualmente.

Referencial Teórico

Para analisar o contexto atual da internacionalização na Educação Superior, é necessário retornar para a literatura da área a fim de compreender como ela se desenvolveu, suas principais teorias e preceitos, e seus desdobramentos ao longo dos anos. Como elucidado anteriormente, ao longo das últimas décadas, o processo de globalização se intensificou com muita rapidez, principalmente devido ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação. Em vista disso, a noção de internacionalização passou a ter um impacto maior tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. De acordo com [Stallivieri \(2017\)](#), o estado de mercado atual passou a, de certa forma, exigir uma complementação internacional durante a formação. Isso se deve ao novo perfil profissional almejado por grande parte das empresas, o qual deve contar com habilidades como: "[...] domínio de línguas estrangeiras, fácil adaptabilidade em outros países, boa convivência com estrangeiros, além do entendimento e aceitação de outras manifestações culturais, desenvolvendo, dessa forma, sua inteligência cultural" ([Stallivieri, 2017](#)).

Desse modo, na esfera educacional, em especial na Educação Superior, a internacionalização tem tido cada vez mais notoriedade, justificando seu movimento crescente nas universidades. De certa forma, a internacionalização da educação esteve presente desde a Idade Média, na consolidação das primeiras universidades, as quais contavam com professores e alunos de países distintos ([Stallivieri, 2017](#)). Ao longo dos séculos, entretanto, o conceito de internacionalização foi se modificando. No início do século XXI, [Knight \(2003, p. 2, tradução da autora\)](#) propôs uma definição atualizada, conceituando internacionalização como "[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou desenvolvimento da educação secundária". No Brasil, foi a partir da década de 90 que houve a movimentação por parte das universidades em direção à internacionalização, muitas vezes contando com incentivos governamentais ([Fernandes, 2021](#)).

Chaves (2015 *apud* [Thiesen, 2017](#)) aponta duas visões da finalidade da internacionalização da educação. Partindo de uma perspectiva acadêmica, a internacionalização fundamenta-se na solidariedade e na concepção de educação como um bem público, possibilitando trocas, integração, equidade e desenvolvimento de forma intercultural. Por outro lado, o ponto de vista econômico prioriza a competição, padronização, homogeneização produtiva, corrida tecnológica e comercialização. Tendo em vista o Plano de Internacionalização da instituição, tem-se que a PUCPR visa à primeira opção, isto é, uma ótica que parte do diálogo e da troca, buscando a repercussão coletiva e social ([PUCPR, 2023a](#)). Para a Diretoria de Internacionalização [DI], os valores que fundamentam o programa são interculturalidade, inclusão, inovação e presença solidária ([PUCPR, 2023a](#)).

Atualmente, a forma de internacionalização mais conhecida é o intercâmbio acadêmico, que permite ao graduando cursar parte de sua formação no exterior. [Thiesen \(2017\)](#), no entanto, elenca algumas diferentes modalidades menos conhecidas pelo público em geral: internacionalização em casa; internacionalização como cooperação transnacional ou bilateral; internacionalização do campo dos estudos curriculares; internacionalização do currículo; internacionalização de estudos no exterior e escolas internacionais. Demonstra-se, assim, a gama de possibilidades para a internacionalização educacional. Muitas vezes, a experiência internacional é vista como um processo que demanda, necessariamente, condições financeiras para viajar e se manter em um país estrangeiro. Em contrapartida, a internacionalização em casa possibilita democratizar o acesso a uma perspectiva multicultural na instituição em que o estudante está inserido. Por esse motivo, salienta-se que o presente artigo tem como enfoque a internacionalização em casa. De acordo com [Thiesen \(2017, p. 999\)](#), ela baseia-se no uso de

abordagens com o objetivo de desenvolver uma dimensão internacional dentro de uma instituição local, ou seja, "[...] incluir as perspectivas globais e comparativas no currículo, além do recrutamento de estudantes, acadêmicos e professores internacionais".

No caso da PUCPR, isso é realizado por meio do programa das *Global Classes*, o qual define a internacionalização em casa como "[...] a internacionalização independentemente da mobilidade internacional", a qual é realizada por meio da "[...] oferta de disciplinas de graduação, especialização, mestrado, doutorado e cursos de curta duração que utilizam a língua estrangeira como meio de instrução" (PUCPR, 2023a, p. 1). Tais disciplinas se subdividem em níveis de acordo com a utilização da língua estrangeira em sala, idioma do material didático e avaliações, sendo eles: nível 1 (básico), nível 2 (intermediário) e nível 3 (avançado). Além disso, há o recentemente nomeado nível 4, em que há participação ativa de professores advindos das universidades parceiras, seja de modo *online* e/ou presencial.

Segundo o manual, o programa tem quatro objetivos principais: a) ampliar o processo de internacionalização na instituição; b) consolidar a utilização de línguas estrangeiras de uma maneira transversal; c) aumentar o destaque da universidade nos níveis nacional e internacional; d) promover a democratização do acesso à internacionalização. Em relação aos professores locais que ministram as disciplinas, é esperado que aprimorem seu conhecimento cultural e linguístico, além de incentivar a realização de pesquisas e publicações na dimensão internacional (PUCPR, 2023b).

Na PUCPR, a oferta de disciplinas de graduação em uma língua estrangeira começou em 2011 com o programa *English Semester*, a partir do qual eram disponibilizadas para os graduandos disciplinas ministradas em inglês. No período de 2016-2022, houve grande crescimento desse programa, que em 2017 colocou a universidade como a primeira Instituição de Educação Superior (IES) brasileira em quantidade de disciplinas em inglês. Em 2020, foi lançado o programa *Global Classes*, uma versão aprimorada e renomeada do já existente *English Semester*. A principal diferença entre os dois é que as *Global Classes* não estão limitadas à língua inglesa, com a proposta de oferecer disciplinas em inglês, italiano, espanhol, alemão, hebraico e grego, abrindo possibilidades além do eixo da língua inglesa. Atualmente, o programa de *Global Classes* tornou-se o maior programa brasileiro de introdução de línguas estrangeiras em disciplinas de graduação ou pós-graduação (PUCPR, 2023a).

Segundo Stallivieri (2017), uma IES que objetiva incentivar a internacionalização "[...] deve estar atenta aos desafios atuais e deve preparar-se de forma consciente para formar seus cidadãos, capacitando-os para esse novo mercado globalizado". Por isso é importante que haja objetivos bem delineados para tais programas. A PUCPR desenvolveu um Plano de Internacionalização para guiar o processo, o qual defende que "internacionalizar o ensino superior é cada vez mais uma clara necessidade para toda universidade comprometida com a qualidade de ensino, pesquisa e extensão [...]" (PUCPR, 2023a). Durante o período 2023-2028, a PUCPR (2023a) visa expandir o programa *Global Classes*, postulando alguns objetivos como aumentar a adesão de professores e a oferta de disciplinas nível 3 e nível 4 (a mais recente expansão do programa). O presente artigo busca elucidar a perspectiva dos professores participantes de forma a verificar a expansão e o impacto dele, baseando-se no Plano de Internacionalização da instituição.

Para isso, é necessário considerar a trajetória e perspectiva desses professores. A identidade profissional de um docente é a base de qualquer programa educacional, pois é ele quem terá contato direto com os estudantes, e é a sua formação que o distingue. Segundo Branco (2019, p. 16), trata-se de um "[...] processo constante de autoformação, que tem como alvo o aprofundamento do conhecimento em busca de uma melhoria consigo, com os alunos e com o ambiente que se encontra". No entanto, Marcelino e Verniano (2022, p. 131)

apontam que, em geral, pesquisas sobre o tema "[...] trazem o protagonismo para questões de abordagens, de metodologias e de filosofias de ensino, o que deixa a formação linguística do professor para atuar nesse contexto em segundo plano".

Por conseguinte, ao elaborar o questionário *online* a ser aplicado para esta pesquisa, foram adicionadas perguntas que considerassem essas duas dimensões da trajetória profissional do docente, uma vez que as duas foram consideradas de igual importância. É relevante retomar ainda que atualmente existe uma oferta limitada de cursos e formações para professores inseridos em contextos bilíngues [Salgado *et al.*, 2009], o que pode ser um obstáculo no desenvolvimento da formação continuada nessa área.

Um dos diferenciais da PUCPR é a inserção de seus professores em cursos de formação como o "*Faculty Development Course: Teaching in an Additional Language*", que em 2019 foi oferecido para decanos, coordenadores, professores e agentes de internacionalização da universidade com os objetivos de discutir questões linguísticas, proporcionar ferramentas pedagógicas e aumentar a motivação dos envolvidos para a oferta de disciplinas lecionadas em outros idiomas [English [...], 2019]. Já em 2024 e 2025, a oferta do curso foi realizada para o *Campus Toledo*, voltada aos agentes de internacionalização, coordenadores de curso e professores que tinham interesse em conhecer melhor o contexto internacional de atuação e fomentar as ofertas de disciplinas em outros idiomas [EEH [...], 2024; A formação [...], 2025], isto é, as *Global Classes*. Por meio da aplicação do curso já foi notável uma maior motivação nas ofertas de disciplinas e também nas perspectivas dos professores, porém reconhece-se a necessidade de formação de outros grupos de professores da instituição.

Grande parte das vezes, professores não-nativos sentem-se inferiores aos nativos [Seidlhofer, 1999 *apud* El Kadrí; Gimenez, 2013]. Essa crença pode afetar sua confiança em sala de aula, por isso é importante reiterar que não apenas os alunos, mas também os professores tiram proveito de programas de internacionalização, que podem ajudá-los a desenvolver maior confiança em seu conhecimento linguístico. Ademais, isso demonstra a necessidade de descentralizar o falante nativo como modelo ideal. No caso do inglês, existe a noção do Inglês como Língua Franca [ILF], a qual tem tido cada vez mais destaque em pesquisas. Isso porque "[...] enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um 'nativo imperfeito', a do inglês como 'língua franca' requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico" [El Kadrí; Gimenez, 2013, p. 125].

Tal perspectiva aponta a existência de "múltiplos ingleses", isto é, diferentes maneiras de se comunicar na língua inglesa. Consequentemente, não coloca o falante nativo num patamar acima do falante não-nativo. Adotar e reforçar essa visão em programas de internacionalização em casa diminui o foco em padronizações normativas que têm apenas o falante nativo como base. Além disso, possibilita beneficiar-se das vantagens de docentes não-nativos como bilíngues, propiciando também um aumento na confiança desses profissionais em suas próprias habilidades [El Kadrí; Gimenez, 2013]. Em vista disso, parece mostrar-se proveitoso averiguar se tal perspectiva tem feito parte do programa *Global Classes*, visto que existe uma "[...] necessidade de considerar o inglês como um fenômeno linguístico e de valorizar suas múltiplas formas, focando em estratégias e habilidades interculturais" [El Kadrí; Gimenez, 2013, p. 132]. Apesar de a ILF aplicar-se exclusivamente ao inglês, defende-se aqui que a descentralização do falante nativo é uma perspectiva benéfica também no caso das demais línguas estrangeiras que compõem o programa. Além disso, tem-se que a maior parte das *Global Classes* é ministrada na língua inglesa.

Um dos maiores desafios para o professor inserido em um contexto bilíngue — ou até mesmo multilíngue —, como é caso de muitas *Global Classes*, visto que contam com estudantes que utilizam mais de um idioma, é o fato de ser um “[...] sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas” [Salgado *et al.*, 2009, p. 8049]. Por esse motivo, considerar a abordagem de língua utilizada em sala é essencial. Afinal, ela é mais do que um “guia” para o ensino de uma língua estrangeira, pois inclui crenças e princípios que refletem o contexto em que são desenvolvidas e utilizadas [Souza, 2019]. Neste artigo, são destacadas duas principais: aprendizado integrado entre língua e conteúdo [CLIL – *Content Language Integrated Learning*] e inglês como meio de instrução [EMI – *English as Medium of Instruction*].

Tais abordagens possuem muitas similaridades, pois ambas pressupõem o uso de uma língua estrangeira como um meio de instrução [Souza, 2019; Lasagabaster, 2022]. O CLIL aponta que isso é proveitoso pois promove situações reais do uso da língua, desenvolvendo uma integração entre língua e conteúdo de maneira equilibrada, estando baseada na chamada “tríade conteúdo-língua-habilidades” [Souza, 2019, p. 49]. Além disso, espera-se que promova a interdisciplinaridade. Souza [2019, p. 49] aponta que “na escola, a integração entre língua e conteúdo em contextos de Educação Bilíngue no formato proposto em CLIL decorre da demanda da sociedade por um aprendizado integrado em um mundo também integrado [...]”. Dessa forma, um dos principais desafios dessa abordagem para os professores reside na quantidade de conhecimento exigido do docente, tanto em relação à língua de instrução quanto ao conteúdo, podendo tornar o planejamento e desenvolvimento das aulas mais trabalhoso para o profissional. Ademais, por conta da integração entre língua e conteúdo, espera-se que o desenvolvimento linguístico do aluno seja aferido pelo professor. Nesse caso, muitos dos professores que ainda se sentem inseguros em relação ao seu próprio conhecimento linguístico podem acabar sentindo-se intimidados. Em contrapartida, seu grande benefício reside na utilização autêntica da língua em sala de aula.

O EMI, por sua vez, acaba sendo utilizado principalmente na Educação Superior. De maneira análoga ao CLIL, postula o uso da língua inglesa em disciplinas acadêmicas. Segundo Lasagabaster [2022], não se trata de uma abordagem educacional, mas sim de uma decisão política, que tem como objetivo, além de desenvolver a proficiência de alunos locais, atrair estudantes internacionais. Essa abordagem pode ser uma ferramenta para desenvolver nos alunos o vocabulário e a capacidade de leitura em áreas especializadas de suas respectivas formações [Lasagabaster, 2022], o que é uma das propostas do programa *Global Classes*. Isso é importante porque, muitas vezes, o inglês que os alunos adquirem ao longo de sua vida não está apto para a linguagem especializada necessária em ambientes acadêmicos. Diferentemente do CLIL, em que se busca manter um equilíbrio entre o ensino de língua e conteúdo, o EMI não possui essa preocupação, isto é, o foco está inteiramente no conteúdo. Por isso, existem pesquisas que questionam sua eficiência para a aquisição e/ou desenvolvimento da língua inglesa nos estudantes [Lasagabaster, 2022], além de não solucionar as dificuldades advindas das inseguranças dos professores em relação ao uso de uma segunda língua em sala de aula. Ressalta-se mais uma vez que, apesar de o EMI estar ligado ao inglês, seus princípios podem ser aplicados no caso de outras línguas. Inclusive, o termo *French-medium instruction* (FMI) já é utilizado em universidades canadenses anglófonas para descrever uma abordagem similar [Marshall; Moore; Himeta, 2021].

Em relação à ampliação do EMI, evidencia-se que [Daufoz e Smit \[2016\]](#) optaram pelo termo EME, isto é, *English-Medium Education*, o qual foca em todos os aspectos que envolvem ensino, aprendizagem, pesquisa e administração de programas, e não apenas na instrução ou ensino. Posteriormente, em 2020, as autoras ampliaram o termo EME para EMEMUS (*English Medium Education in Multilingual University Setting*), ou seja, o uso do Inglês como Meio de Educação em contextos Universitários Multilíngues, o que acaba abrangendo o termo EMI e se relaciona um pouco mais com o estudo aqui em questão. Sendo assim, o princípio aqui aplicado será baseado no EMEMUS, apesar do uso da sigla EMI, reconhecendo as necessidades de mudanças e adequações aos novos pensamentos e mundo contemporâneo.

Ademais, os métodos, atividades e atitudes desenvolvidos em sala de aula em relação à utilização da língua estrangeira têm também como base a crença do professor acerca da aquisição da língua. [Pishghadam, Adamson e Shayesteh \[2013\]](#) enumeram três principais movimentos linguísticos que oferecem perspectivas sobre o tema: behaviorismo, cognitivismo e socio-cognitivismo. Para o behaviorismo, oriundo da década de 1950, a aquisição de uma língua estaria relacionada à repetição e ao hábito, sendo assim, o estudante aprenderia por meio de estímulos, os quais evocariam respostas comportamentais positivas [Hutchinson; Waters, 1987 *apud* [Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013](#)]. Se o aprendizado não ocorresse da forma desejada, isso significaria que os estímulos selecionados pelo professor não são eficientes. Na visão cognitivista, por sua vez, original dos anos 70, a aquisição da língua ocorreria de maneira consciente, tendo o estudante como um participante ativo desse processo [Ausubel *et al.*, 1978 *apud* [Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013](#)]. Dessa forma, o envolvimento do aluno com sua própria aprendizagem seria um dos fatores mais influentes [[Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013](#)]. Por fim, o movimento social ou socio-cognitivista postula que a interação social é o elemento indispensável, promovendo uma aprendizagem autêntica baseada em cenários reais de comunicação [[Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013](#)].

Outrossim, [Pishghadam, Adamson e Shayesteh \[2013\]](#) apresentam, ainda, um movimento recente que parece oferecer uma perspectiva adicional, defendendo que os aspectos emocionais influenciam tanto o aprendizado quanto o ensino de uma língua. Isso porque a compreensão linguística está pautada na experiência pessoal, a qual se relaciona à emoção. Considera-se que a crença acerca da aquisição de língua reflete-se na prática docente, por isso se trata de um elemento a ser observado.

Resultados e Discussão

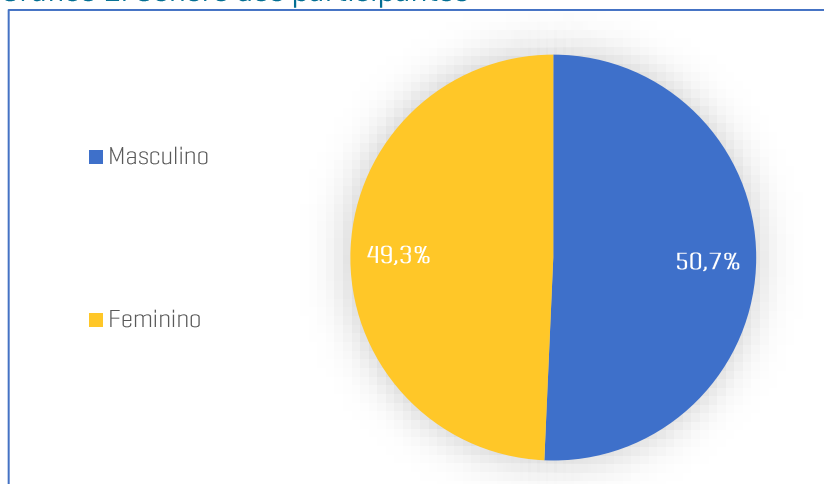
Tendo em vista o panorama teórico traçado em relação à internacionalização em casa, suas abordagens, teorias e métodos, pode-se passar para a análise dos dados levantados a partir de um questionário voltado aos professores envolvidos com o programa das *Global Classes* na PUCPR, considerando suas trajetórias e perspectivas.

O perfil dos participantes

A pesquisa contou com um total de 213 respostas de indivíduos de diversos setores da universidade, entre alunos, professores e idealizadores do setor administrativo. Considerando os diferentes setores envolvidos com o programa das *Global Classes*, mostra-se relevante delinear o perfil dos participantes do programa em geral, a fim de delinear o contexto em que o programa está inserido de maneira mais aprofundada. Nota-se que a maioria [50,7%] se identificou como do gênero masculino; no entanto, a diferença é de menos de 1%,

visto que 49,3% pertencem ao gênero feminino [Gráfico 1]. Esse dado mostra-se bastante positivo, apontando uma participação mais igualitária e equilibrada no programa.

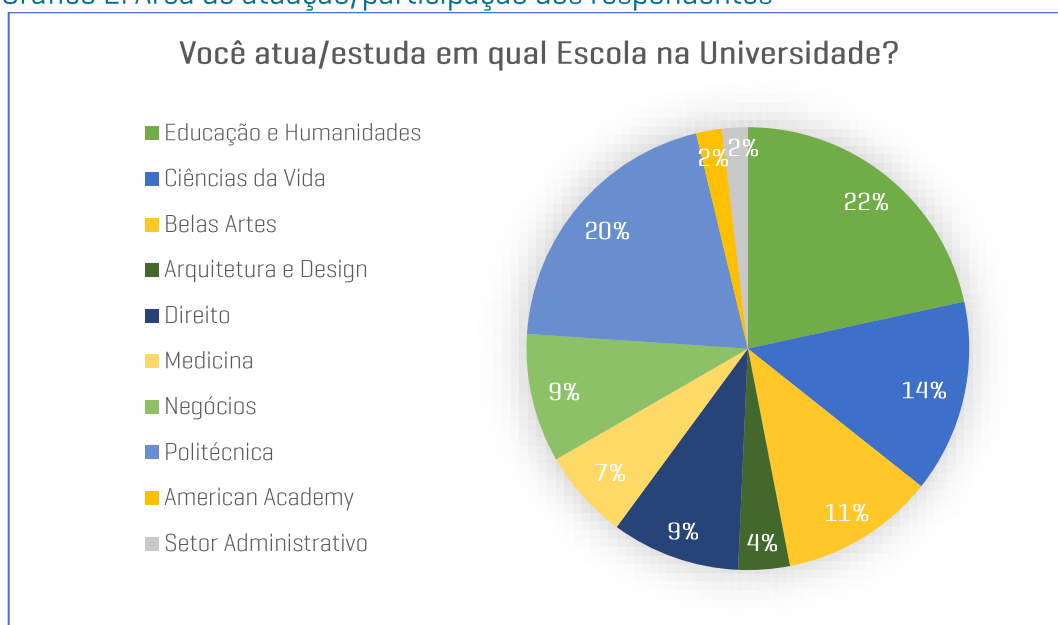
Gráfico 1. Gênero dos participantes



Fonte: As autoras [2025]

Em relação à área de atuação/participação na universidade, percebe-se que [21,6%] está na Escola de Educação e Humanidades. A Escola Politécnica conta com 20,2%; de Ciências da Vida com 14,1%; de Belas Artes com 11,3%; de Direito e de Negócios com 9,4% cada; de Medicina com 6,6% e Arquitetura e Design com 3,8%. O setor administrativo e o programa *American Academy* contam com parcelas de 1,9% cada, como pode ser observado no Gráfico 2. Ao visualizar tais dados, é possível que sejam tomadas medidas institucionais para incentivar alunos e professores das Escolas com menor aderência, visando um programa que atende a todas as áreas da universidade.

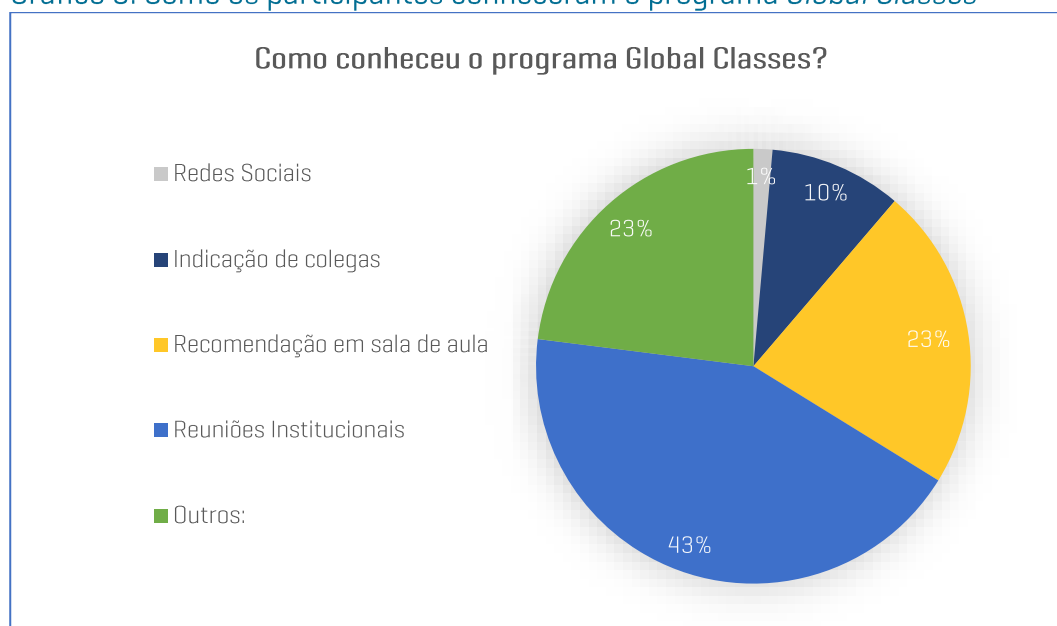
Gráfico 2. Área de atuação/participação dos respondentes



Fonte: As autoras [2025]

Desse modo, mostra-se relevante observar como os respondentes conheceram o programa *Global Classes*, para que possam ser elaboradas medidas institucionais mais abrangentes e eficazes a fim de aumentar o alcance do programa na universidade. De acordo com o [Gráfico 3](#), a maior parte dos respondentes [43,2%] conheceu o programa a partir de reuniões institucionais, possivelmente ligando esse dado aos docentes e idealizadores. Outra grande parte [22,5%] conheceu por meio de recomendação em sala de aula, o que pode ser uma parcela dos estudantes, além de 9,9% que seguiram a indicação de colegas. Uma parcela mínima [1,4%] relata que tomou conhecimento por meio das redes sociais, enquanto 23% não especificou como conheceu o programa.

Gráfico 3. Como os participantes conheceram o programa *Global Classes*



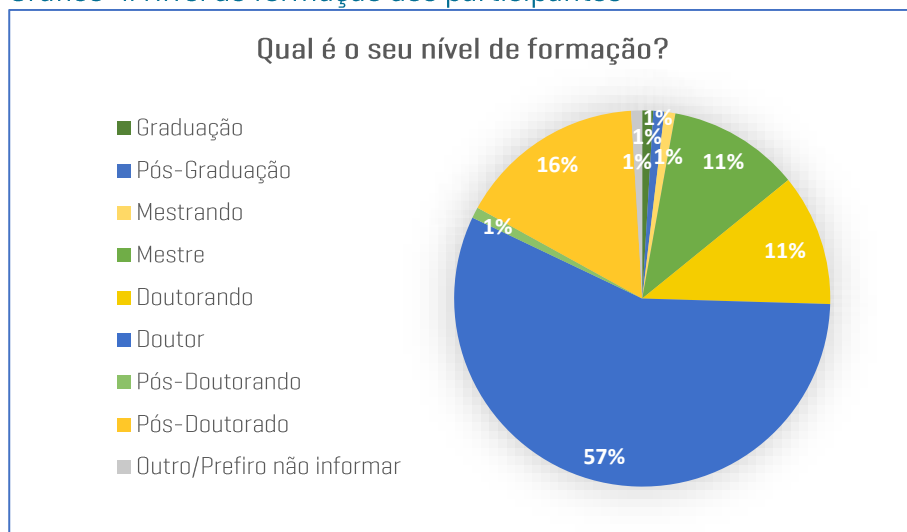
Fonte: As autoras [2025]

Dentre os participantes, 106 eram professores, 5 do setor administrativo e 102 eram estudantes. Entre os alunos, 19 fazem ou já fizeram parte do programa de monitoria, configurando-se também como monitores. Na próxima seção, as respostas analisadas pertencem exclusivamente aos docentes, foco do presente artigo.

Global Classes: a perspectiva dos professores

A trajetória e formação de um professor se refletem na sua prática, por isso é relevante explorar a visão dos participantes do programa para que se possa observar a maneira como ele tem sido implementado e expandido na instituição. Graves (2000 *apud* [Fernandes, 2021](#)) discorre que as decisões tomadas por docentes são, muitas vezes, influenciadas pelo contexto em que vivem e trabalham, assim como experiências prévias e crenças pessoais. A fim de traçar um pouco melhor o perfil dos docentes que ministram *Global Classes*, ressalta-se que a grande maioria [56,6%] é formada por doutores e 16% concluíram pós-doutorado. Isso demonstra que os docentes atuantes no programa, em geral, são pesquisadores experientes e com uma bagagem acadêmica bastante relevante. Uma parcela menor [11,3%] está buscando uma formação continuada, tratando-se de doutorandos, e um participante [0,9%] está realizando sua pesquisa de pós-doutorado. Mestres compõem apenas 11,3% dos participantes, como é possível verificar no [Gráfico 4](#).

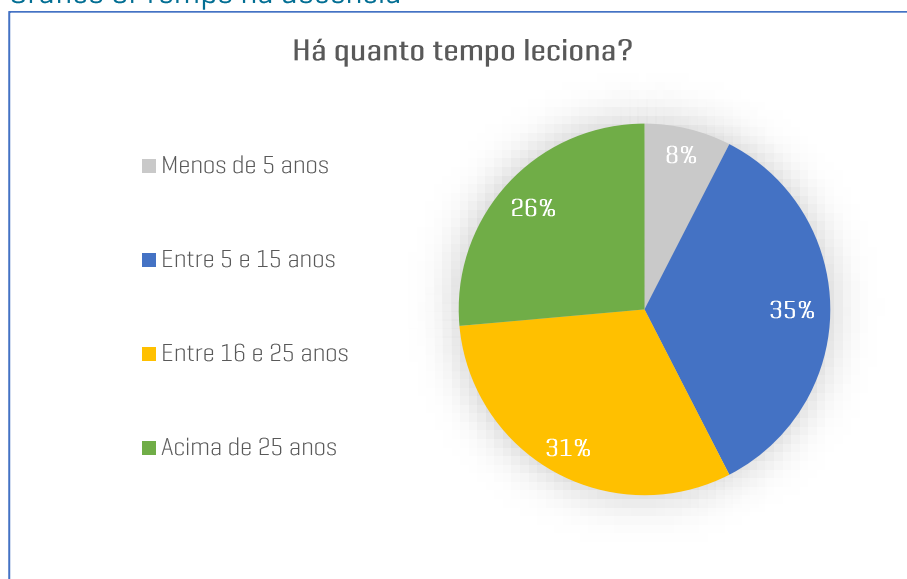
Gráfico 4. Nível de formação dos participantes



Fonte: As autoras [2025]

Correlacionando esses dados ao Gráfico 5, o qual aponta o tempo em que os docentes atuam na docência, nota-se que os docentes participantes do programa *Global Classes*, além de acadêmicos experientes, em geral, não são novos professores, visto que apenas 7,5% lecionam há menos de 5 anos. Dentre eles, 34,9% estão na docência há entre 5 e 15 anos, 31,1% entre 16 e 25 anos e 26,4% há mais de 25 anos, demonstrando larga experiência dos docentes em sua profissão.

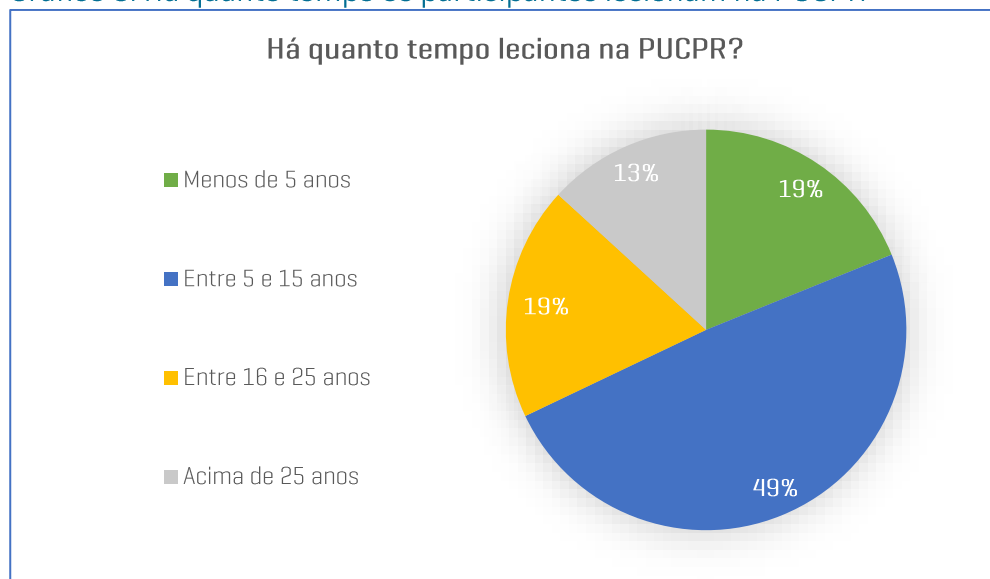
Gráfico 5. Tempo na docência



Fonte: As autoras [2025]

Em relação à docência na PUCPR especificamente, a grande maioria [49,1%] está na instituição há entre 5 e 15 anos. Dessa forma, esses profissionais podem ter observado ou participado do processo de internacionalização em casa na PUCPR desde seu início com o *English Semester* em 2011. Por isso, sua contribuição para a pesquisa mostra-se bastante pertinente. Trabalham na universidade há menos de cinco anos 18,9% dos docentes, a mesma porcentagem [18,9%] compõe os professores que lecionam na PUCPR há entre 16 e 25 anos. Apenas 13,2% estão na instituição há mais de 25 anos [Gráfico 6].

Gráfico 6. Há quanto tempo os participantes lecionam na PUCPR

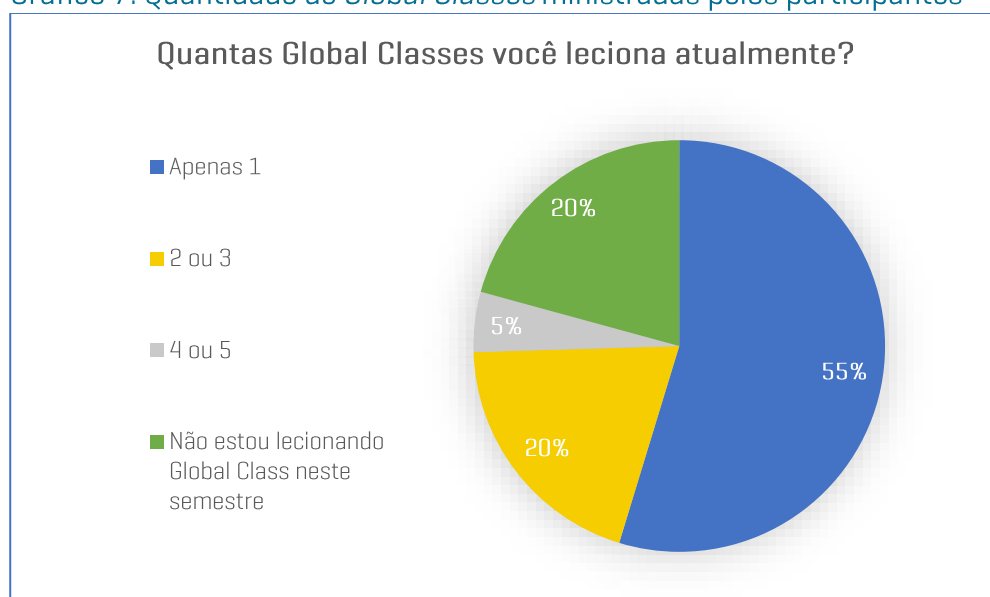


Fonte: As autoras [2025]

Os participantes vêm das mais diversas áreas: ciências exatas, engenharias, ciências biológicas, ciências sociais, belas artes, negócios e direito. Tanto formações em bacharel quanto licenciatura, demonstrando uma variedade de perspectivas que englobam todas as escolas da universidade, possibilitando a realização de uma pesquisa abrangente acerca das *Global Classes* na instituição.

Percebe-se, a partir dos dados no Gráfico 7, que atualmente a maioria dos participantes [54,7%] ministra apenas uma disciplina *Global Class*, no semestre em que a pesquisa foi realizada, 20,8% não lecionava uma *Global Class* naquele momento, mas já havia ministrado ao menos uma, e 19,8% são responsáveis por duas ou três disciplinas, enquanto 4,7% ministram quatro ou cinco disciplinas.

Gráfico 7. Quantidade de *Global Classes* ministradas pelos participantes



Fonte: As autoras [2025]

Já em relação aos idiomas em que as disciplinas são lecionadas, nota-se que 92 das disciplinas (ou seja, 86,8%) são ministradas em língua inglesa. Isso provavelmente deve-se ao fato de o inglês ser a língua estrangeira em que os alunos mais comumente possuem domínio. Em proporções menores, os outros idiomas são: francês [7 disciplinas], espanhol [5 disciplinas] e italiano [1 disciplina], conforme o [Gráfico 8](#) (em formato de múltipla escolha). Isso demonstra uma possível dificuldade na implementação de Global Classes em idiomas para além do eixo da língua inglesa, idioma dominante no programa. Um total de 7 participantes responderam que ministram suas aulas em língua portuguesa. Nesse caso, fazem referência a disciplinas de nível 1, nas quais apenas os materiais didáticos e referências bibliográficas encontram-se na língua estrangeira, enquanto a aula em si é realizada em português. Apenas dois participantes especificaram que, apesar de lecionarem em português, utilizam materiais em inglês.

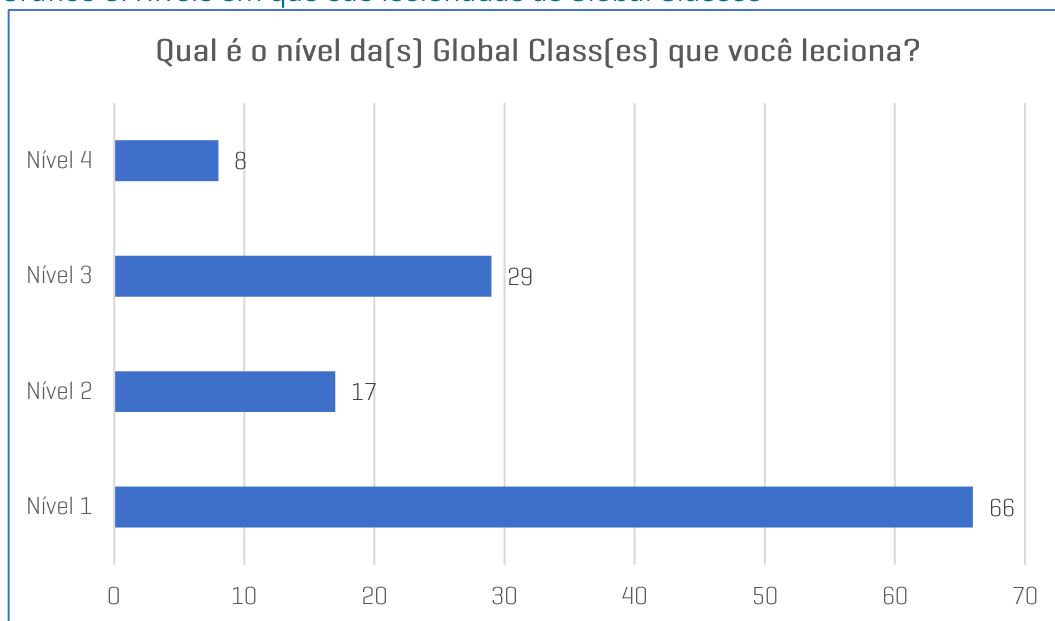
Gráfico 8. Idiomas em que são lecionadas as *Global Classes*



Fonte: As autoras [2025]

Percebe-se que, segundo o [Gráfico 9](#) (em formato de múltipla escolha), a grande maioria dos participantes [66] leciona disciplinas de nível 1. Interessantemente, a segunda categoria com mais respostas é o nível 3, visto que 29 participantes selecionaram essa opção. Já o nível 2 conta com 17 respondentes. O nível 4 é composto por 8 docentes, o que é bastante positivo, considerando o recente desenvolvimento desse nível e comprovando a expansão contínua do programa.

Gráfico 9. Níveis em que são lecionadas as *Global Classes*



Fonte: As autoras [2025]

Uma vez que a pergunta permitia múltipla escolha, pode-se inferir que alguns professores ministram mais de uma *Global Class*, em níveis diferentes. De acordo com o Plano de Internacionalização da instituição, a universidade tem como objetivo aumentar a adesão de professores e a oferta de *Global Classes* de nível 3 e nível 4 [PUCPR, 2023a]. Por esse motivo, foi perguntado aos professores que ministram disciplinas de nível 1 ou 2 o que os impede de subir de nível. Alguns participantes argumentaram que a disciplina é obrigatória na grade do curso em que lecionam. Segundo o manual do programa, no caso de oferta de uma matéria obrigatória em nível 2 ou 3, é exigido que seja também oferecida a mesma disciplina em nível 1 [PUCPR, 2023b]. Isso demandaria que o professor desenvolvesse o mesmo material tanto em português quanto na língua estrangeira, sendo necessário, dessa forma, disponibilizar mais tempo para esse preparo, o que pode ser uma das razões para a não oferta da disciplina em nível 3 ou 4.

Ademais, alguns dos participantes relataram que no curso em que lecionam os estudantes não possuem o domínio da língua necessário para uma *Global Class* de nível 3, o que faria com que houvesse pouca procura. Um professor expôs sua experiência, relatando que:

Professor A – Os estudantes [...] tem [sic] muita dificuldade em participar de disciplinas em outros idiomas. Se o curso for totalmente em inglês, tenho receio de não ter matriculados.

Dessa forma, parece ser necessário desenvolver incentivos institucionais para que os alunos se interessem mais pelas *Global Classes*, especialmente em cursos com essa inércia, apresentando aos alunos as vantagens de aprender um novo idioma e os benefícios de se desenvolver essa segunda língua no ambiente acadêmico.

Além da baixa adesão por parte dos estudantes, diversos professores se justificaram por conta de seus próprios sentimentos de insuficiência, utilizando termos como “insegurança” e “fluência”. Um dos participantes afirmou:

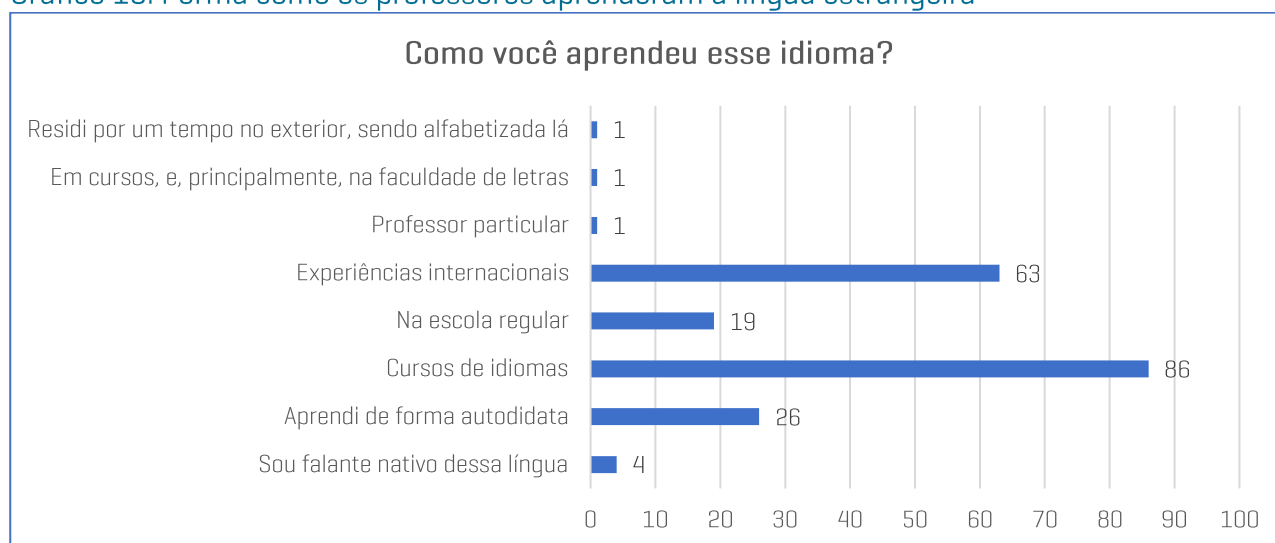
Professor B – Preocupação com erros fonéticos e construção de frases equivocadas.

Esse tipo de apreensão pode ser oriundo de uma visão que coloca o falante nativo como o falante ideal. O receio por conta de “erros fonéticos”, por exemplo, parece estar relacionado à pronúncia. Fernandes [2006 *apud* El Kadrí; Gimenez, 2013] aponta que, muitas vezes, professores de inglês sentem-se em um nível inferior em relação ao falante nativo. Seria irrealista assumir que essa insegurança é exclusiva à língua inglesa. Dessa forma, é necessário destacar que o professor bilíngue pode trazer algumas vantagens que são advindas de sua própria formação, visto que “[...] o perfil profissional para operar no contexto de inglês como língua franca traz um grau de complexidade maior, ao requerer expansão da base de conhecimentos e possibilitando o trabalho com as diferentes variedades da língua” (El Kadrí; Gimenez, 2013, p. 127).

O trabalho com variedades linguísticas proposto pelo ILF, descentralizando o falante nativo, pode ser adotado para o uso de outras línguas no contexto da internacionalização em casa. Segundo El Kadrí e Gimenez [2013], pode ser que essa perspectiva faça com que os docentes se sintam mais capacitados e seguros em seu conhecimento linguístico. De acordo com Musliu e Frenzel [2023], as emoções do professor em sala de aula são significativas tanto para os próprios docentes quanto para os estudantes. Sendo assim, a autoconfiança do profissional na questão linguística é fundamental para o bom aproveitamento do programa por todos os envolvidos.

A maior parte dos participantes [86] aprendeu a língua estrangeira na qual ministra as aulas em cursos de idiomas. Além disso, 63 respondentes relataram ter tido experiências internacionais. Isso mostra um interesse pela internacionalização a partir de sua vivência pessoal, que se traduz na participação de um programa que visa desenvolver essa vivência dentro da universidade. Aprenderam de forma autodidata 26 participantes, tendo um deles afirmado que o universo cinematográfico e de jogos auxiliou nesse processo, o que pode fazer com que o professor e os alunos se identifiquem, pois podem ser práticas em comum de aprendizado de uma língua estrangeira. Uma porção menor [19] concordou que aprendeu esse idioma na escola regular e apenas 4 são falantes nativos dessa língua, segundo o Gráfico 10 (em formato de múltipla escolha).

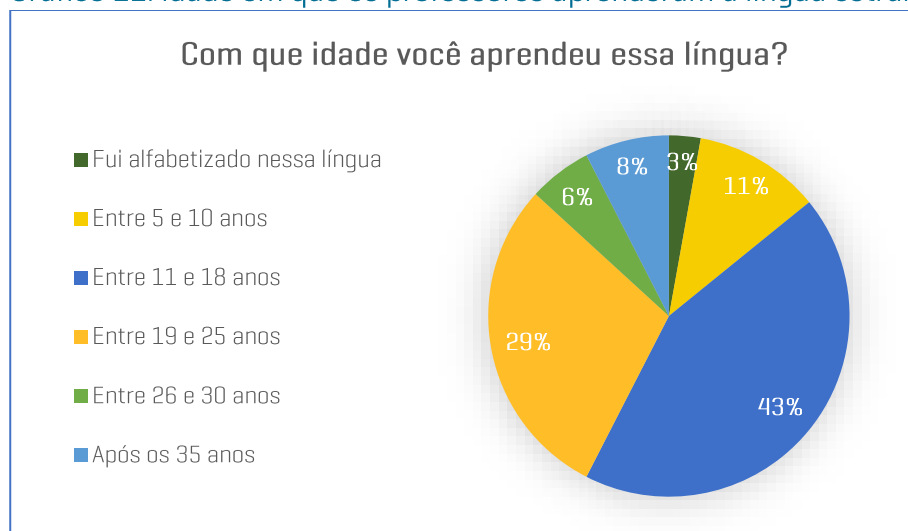
Gráfico 10. Forma como os professores aprenderam a língua estrangeira



Fonte: As autoras [2025]

Em relação à idade em que os professores aprenderam essa língua adicional, percebe-se que a maioria (43,4%) realizou esse aprendizado entre 11 e 18 anos, além de 29,2% que aprenderam entre 19 e 25 anos. Visto que essa faixa etária é comum nas universidades, pode ser outro fator de identificação para os estudantes com os professores. Apenas 11,3% aprenderam na infância, entre 5 e 10 anos, e 7,5% aprenderam após os 35 anos [Gráfico 11].

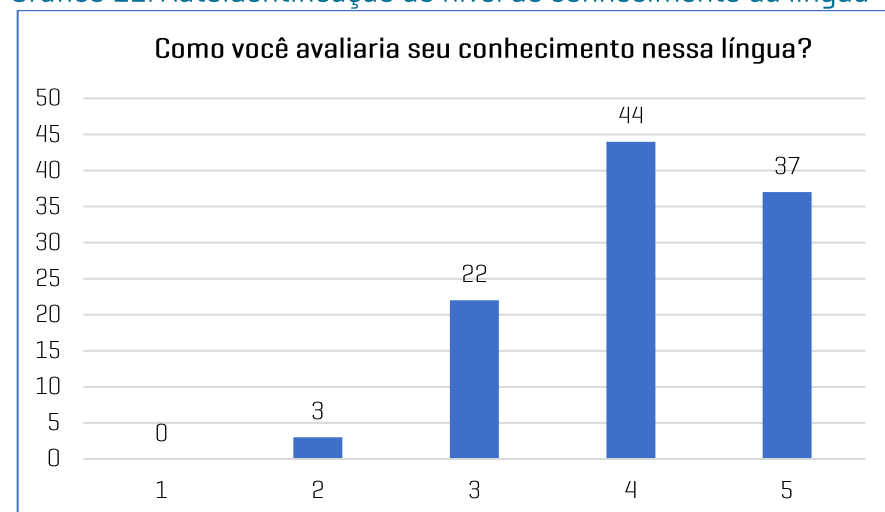
Gráfico 11. Idade em que os professores aprenderam a língua estrangeira



Fonte: As autoras [2025]

Em relação à sua percepção de seu conhecimento linguístico, a maior parte dos professores (44) avaliaria seu conhecimento nessa língua com uma nota 4, sendo que 1 representaria um nível básico e 5 um nível avançado. Por sua vez, 37 afirmaram possuir um nível avançado, isto é, identificaram-se com a nota 5. Esses dados demonstram que, em geral, os professores possuem segurança em seu conhecimento linguístico, o que é bastante positivo tanto para os docentes quanto para os alunos, mas contradiz as afirmações anteriores de que não se sentem preparados para ministrar uma *Global Class* de nível 3. Alguns participantes (22) argumentam possuir um nível intermediário ao marcar a opção 3. Poucos professores (3) se identificaram com um nível básico, selecionando o número 2 [Gráfico 12].

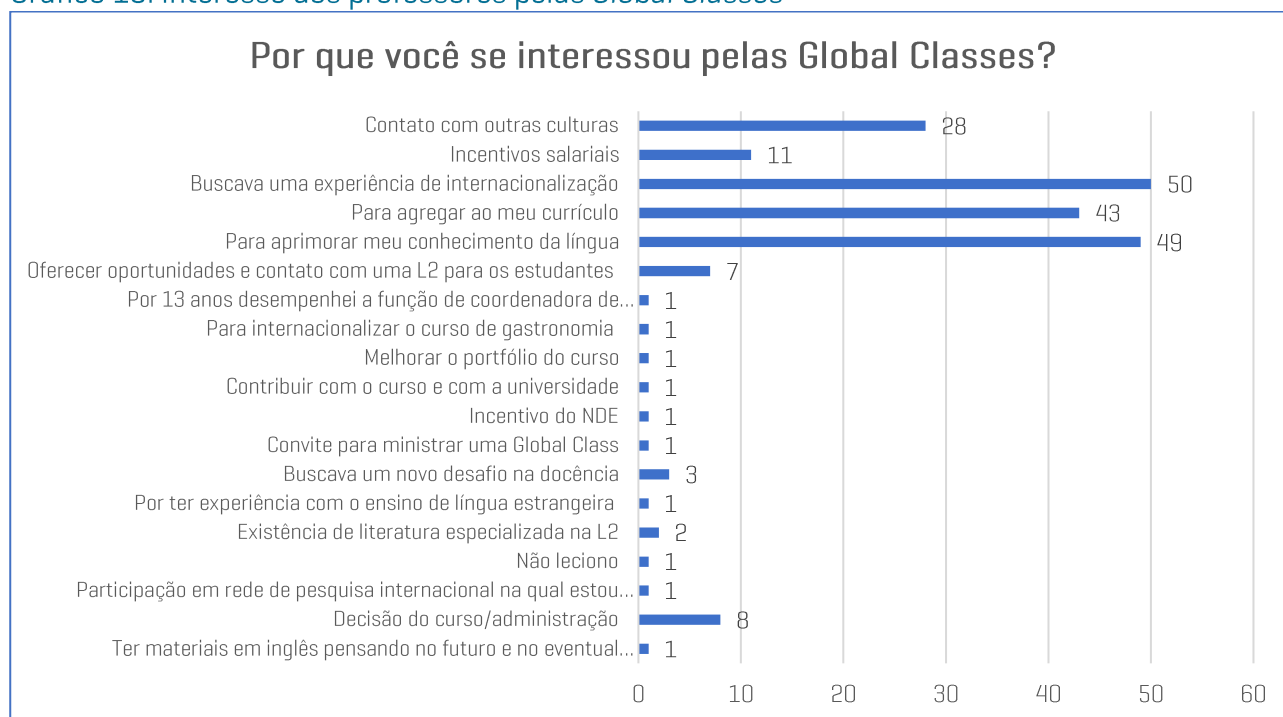
Gráfico 12. Autoidentificação do nível de conhecimento da língua



Fonte: As autoras [2025]

De modo a estimular os professores a aceitarem o desafio de ministrar uma *Global Class*, foram postuladas pela universidade algumas políticas de incentivo. Isso foi feito por meio de benefícios como o aumento de pontuação em avaliações institucionais, descontos de mensalidade em cursos de idiomas promovidos pelo PUC Idiomas, participação em *workshops* e palestras acerca do programa, além de incentivos salariais [PUCPR, 2023a]. Ainda assim, a maior parte dos professores (50) aderiu ao programa por conta da busca pessoal por uma experiência de internacionalização e para aprimorar seu conhecimento de uma língua estrangeira (49 respondentes), como demonstrado no Gráfico 13 [em formato de múltipla escolha]. Essa perspectiva é bastante proveitosa para o programa, pois demonstra uma preocupação em inserir-se em um novo contexto mundial em que a internacionalização ocupa cada vez mais espaço. Muitos também consideraram a vida profissional futura, visto que 43 respondentes também tinham em mente agregar ao currículo. Ademais, a experiência intercultural é um grande atrativo, uma vez que 28 se interessaram pelo programa por conta do contato com outras culturas. Muitas das disciplinas *Global Class* contam com a participação de alunos intercambistas na PUCPR, o que promove um diálogo cultural ainda mais imersivo. Apenas 11 participantes afirmaram ter tido interesse por conta dos incentivos salariais.

Gráfico 13. Interesse dos professores pelas *Global Classes*



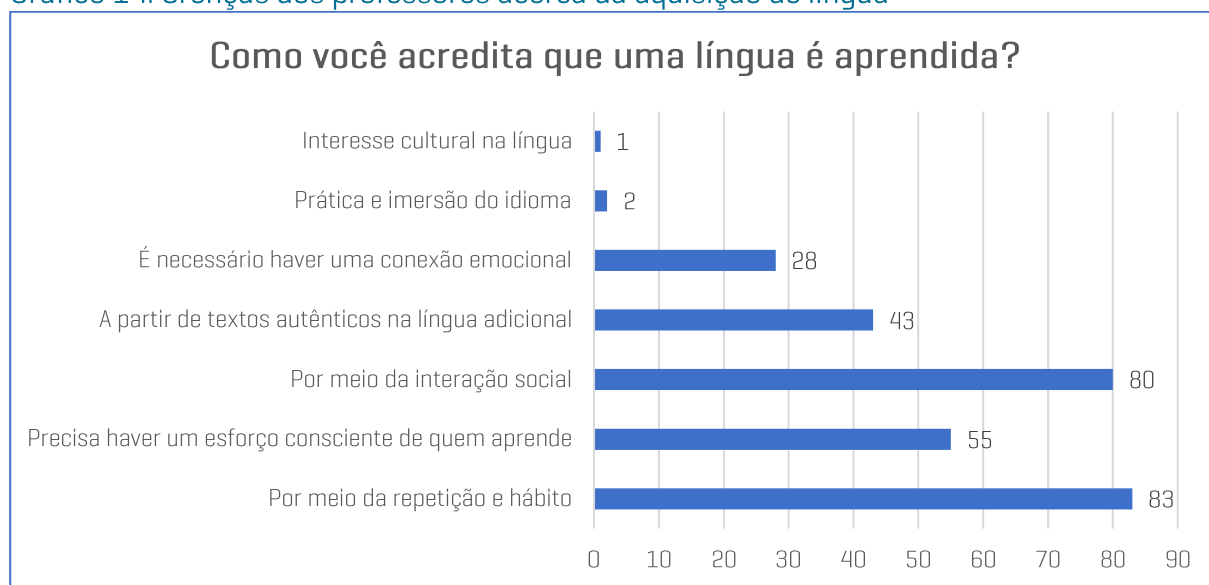
Fonte: As autoras [2025]

Percebe-se que vários professores também acrescentaram motivações pessoais. Alguns apontaram que a bibliografia em língua inglesa, por exemplo, é mais especializada, e ao oferecer uma *Global Class* não é necessário traduzi-la. Além disso, 8 participantes foram convidados pelas coordenações de seus respectivos cursos a participar do programa. Por fim, alguns dos docentes (7) demonstraram uma visão pautada no aluno, afirmando que se interessaram pelo programa a fim de incentivar e auxiliar os estudantes no aprendizado de uma língua estrangeira.

A relação professor-aluno nas *Global Classes*

Atualmente, tem-se que a figura hierarquicamente mais importante na sala de aula não é apenas o professor, e não é ele quem detém todo o conhecimento para ser "transmitido" aos alunos. Pelo contrário, o estudante passa a ser o protagonista de seu aprendizado, enquanto o professor assume a função de facilitar e/ou orientar [Maciel-Barbosa, 2017]. Por esse motivo, mostra-se igualmente relevante explorar a relação aluno-professor que ocorre durante as aulas. Em primeiro lugar, é necessário aferir as crenças em relação à aquisição de uma língua, as quais são subjacentes à prática docente, conforme o Gráfico 14 [em formato de múltipla escolha].

Gráfico 14. Crenças dos professores acerca da aquisição de língua



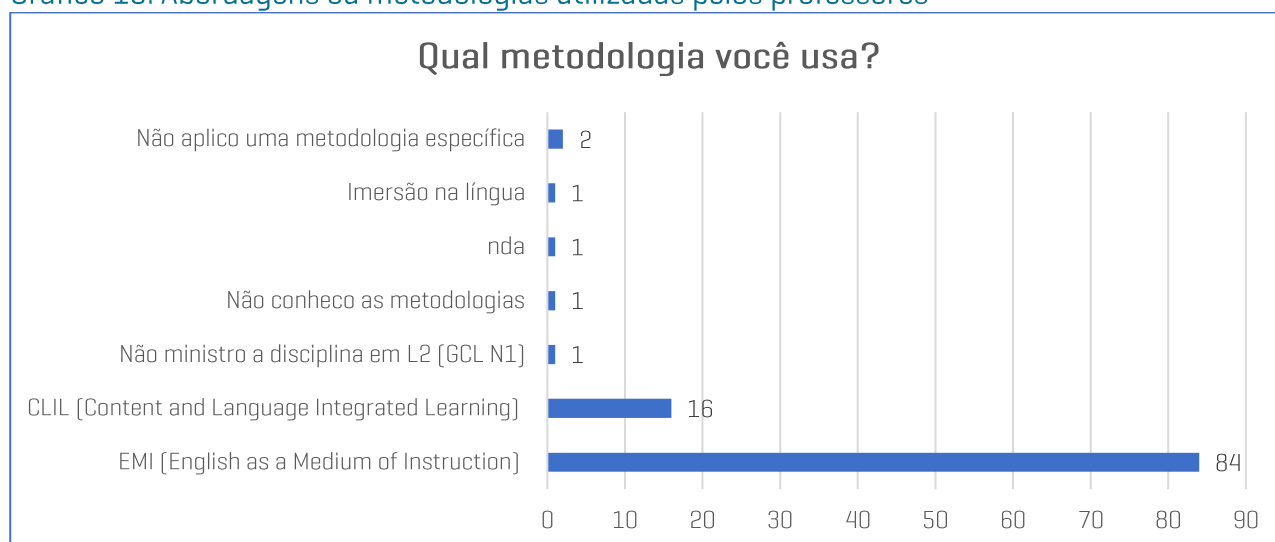
Fonte: As autoras [2025]

A maior parte dos participantes [83] concorda que uma língua é aprendida por meio da repetição e do hábito. Essa afirmação está ligada ao movimento behaviorista, o qual postula que uma língua seria aprendida de acordo com os estímulos providos pelo professor, construindo um conjunto de hábitos que causaria respostas comportamentais [Hutchinson; Waters, 1987 *apud* Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013]. Segundo Pishghadam, Adamson e Shayesteh [2013], esse movimento responsabiliza unicamente o professor pela aquisição de língua pelos alunos. Esse dado pode ajudar a explicar a insegurança para ministrar uma *Global Class* de nível 3, afinal, se o professor se considera o principal responsável pelo aprendizado linguístico dos alunos, consequentemente ele cobrará de si mesmo o máximo possível de conhecimento para ser "transmitido" aos alunos. Uma vez que os docentes pertencem a diversas áreas do conhecimento, muitos não possuem experiência com as teorias por trás da aquisição de língua, o que pode ocasionar esse tipo de pensamento. Dessa forma, mostra-se necessário haver políticas institucionais, como cursos e oficinas, em vista de transformar o pensamento subjacente desses professores de que há uma exigência de "perfeição" linguística inatingível, trazendo a perspectiva de descentralização do falante nativo, conforme apontam El Kadri e Gimenez [2013].

Dos participantes, 55 também acreditam que é necessário haver um esforço consciente por parte dos alunos, demonstrando que ao menos metade dos professores reconhece o papel do aluno no próprio aprendizado. Pode-se relacionar esse pensamento à perspectiva cognitivista, a qual coloca o aluno como um participante ativo no processo de aprendizagem da língua e o seu engajamento como elemento fundamental [Ausubel *et al.*, 1978 *apud* Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013]. Grande parte dos participantes [80] verifica a importância da comunicação social, seguindo a visão sociocognitivista, a qual elucida a importância da utilização autêntica da língua em sala de aula [Pishghadam; Adamson; Shayesteh, 2013]. Contudo, apenas 43 respondentes afirmaram a importância de utilizar textos autênticos em sala de aula. Por fim, apenas 28 atestaram a necessidade de haver uma conexão emocional.

Em relação à metodologia, o EMI é a abordagem mais empregada, visto que 84 participantes selecionaram essa opção, isto é, 79,2%. Nesse caso, o foco principal está no conteúdo e o idioma é apenas o meio em que a instrução ocorre [Lasagabaster, 2022]. Apenas 16 afirmaram utilizar a abordagem do CLIL, em que a língua e o conteúdo são enfatizados na mesma proporção [Souza, 2019], conforme o Gráfico 15.

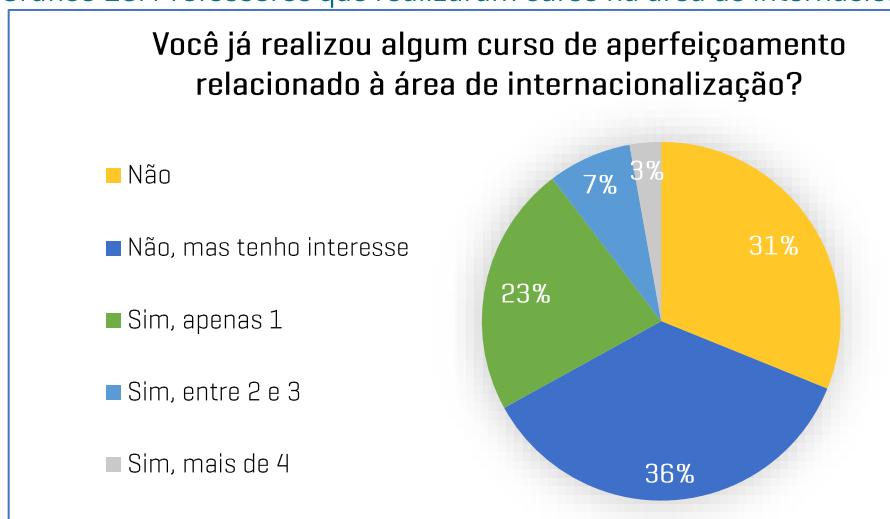
Gráfico 15. Abordagens ou metodologias utilizadas pelos professores



Fonte: As autoras [2025]

Ademais, alguns professores expuseram não conhecer as metodologias e abordagens citadas, o que pode ser considerado um obstáculo para a expansão do programa. Isso pode estar relacionado ao fato de que 66,9% dos docentes nunca realizaram um curso de aperfeiçoamento relacionado à internacionalização, ainda que 35,8% deles afirmem ter interesse. Apenas 22,6% dos participantes buscaram um curso de formação nessa área, enquanto 7,5% realizaram dois ou três e 2,8% mais de quatro cursos [Gráfico 16].

Gráfico 16. Professores que realizaram curso na área de internacionalização

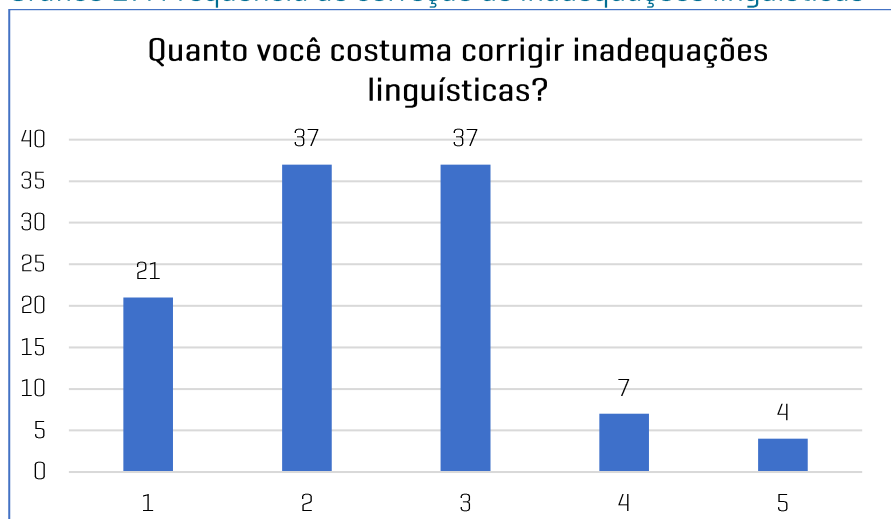


Fonte: As autoras [2025]

É importante relacionar as abordagens adotadas com o conhecimento teórico dos professores em relação à internacionalização, uma vez que a teoria guia a prática do docente em aula. Um dos pontos mais discutidos é o fato de que, quando se trabalha com o aprendizado de uma língua estrangeira, é natural que ocorram inadequações linguísticas, afinal, os estudantes estão ainda aprendendo o novo idioma. Conforme discutido anteriormente, as duas principais abordagens postuladas no presente artigo, CLIL e EMI apresentam posturas bastante diferentes em relação a isso.

A maioria dos professores apontou que não corrige as inadequações linguísticas. Considerando que o EMI é a abordagem mais empregada, esses dois dados se interligam, uma vez que tal abordagem considera o conteúdo como foco principal [Lasagabaster, 2022], diferentemente do CLIL, em que se busca um equilíbrio entre conteúdo e língua [Souza, 2019]. Quando foi pedido aos participantes que julgassem com que frequência corrigem inadequações linguísticas entre 1 [nunca] e 5 [sempre], 37 selecionaram 2. Outros 37 encontram-se bem no meio, escolhendo o número 3. Uma parte considerável [21] apontou que nunca realiza correções. Apenas 7 participantes marcaram a opção 4 e 4 responderam que sempre corrigem os alunos [Gráfico 17].

Gráfico 17. Frequência de correção de inadequações linguísticas



Fonte: As autoras [2025]

De acordo com os docentes que afirmaram fazer essas correções, elas ocorrem principalmente na comunicação com os alunos, avaliações escritas e até mesmo conversas informais. Poucos professores atestaram corrigir inadequações no caso de apresentações orais. Entretanto, a maioria [64,2%] considera a prática importante para o aprendizado dos alunos [Gráfico 18]. Uma parcela dos docentes [14,2%] não a realiza por não considerar o aspecto linguístico como sua especialidade, e 2,8% contornam esse obstáculo pedindo aos monitores que façam as correções. Apenas 8,5% afirmam não ser relevante pelo foco estar no conteúdo, enquanto 4,7% acreditam ser prejudicial.

Gráfico 18. Crenças acerca da correção de inadequações linguísticas

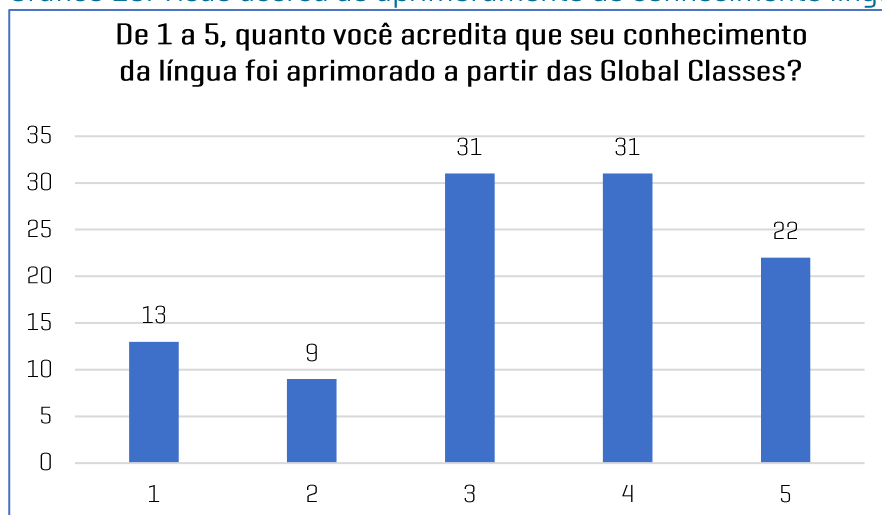


Fonte: As autoras [2025]

Dessa forma, pode ser apontado que, uma vez que muitos professores consideram a prática da correção linguística importante, mas não se sentem preparados para fazê-la, poderiam ser tomadas algumas medidas institucionais a fim de habilitar os professores que desejarem se aprofundar na questão das inadequações linguísticas. Novamente, esse dado pode estar relacionado à própria insegurança dos professores em relação ao seu conhecimento linguístico, demonstrando a relevância das emoções e percepções dos professores para o sucesso de um programa de internacionalização [Musliu; Frenzel, 2023].

Por fim, considerando a experiência com o programa, a maior parte dos professores considera que seu conhecimento da língua estrangeira de escolha foi aprimorado a partir da participação, demonstrando o impacto positivo do programa para os docentes participantes. Sendo 1 pouco aprimorado e 5 muito aprimorado, 31 selecionaram a opção 3 e outros 31 apontaram o número 4. Uma parcela relevante [22 participantes] concorda que seu conhecimento linguístico foi muito aprimorado. Apenas 13 respondentes declararam não ter tido proveito nesse aspecto [Gráfico 19].

Gráfico 19. Visão acerca do aprimoramento do conhecimento linguístico



Fonte: As autoras [2025]

Dessa forma, pode-se asseverar que a experiência de internacionalização em casa a partir do programa das Global Classes na PUCPR tem sido, em geral, proveitosa para os professores participantes, o que era um dos objetivos do programa. Espera-se que, em anos futuros, o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos por parte dos professores os leve a desenvolver disciplinas nos níveis 3 e 4, expandindo o programa.

Considerações finais

A partir da discussão desenvolvida, foi possível traçar o perfil dos professores participantes no programa *Global Classes*, oferecido pela PUCPR, analisando suas percepções e trajetórias. Tais percepções foram comparadas ao propósito da universidade em relação à internacionalização com base na revisão de literatura realizada. A iniciativa de internacionalização em casa da PUCPR se iniciou em 2011, com o programa *English Semester*, o qual foi, em 2020, expandido para englobar outros idiomas além do inglês, criando as *Global Classes*, ainda que essa permaneça a língua com maior quantidade de disciplinas.

Primeiramente, notou-se que a maioria dos professores participantes é composta por docentes experientes na área acadêmica e de trabalho. Isso demonstra um interesse em se inserir no contexto mundial atual que coloca a internacionalização como um elemento cada vez mais relevante. Apesar dessa disposição, a maioria dos respondentes relatou que leciona apenas uma *Global Class*, a qual pertence, em geral, ao nível 1. Considerando que um dos objetivos do Plano de Internacionalização da instituição é aumentar a oferta de *Global Classes* de nível 3 [PUCPR, 2023a], mostra-se importante averiguar o motivo por trás desse dado. Alguns dos professores relataram obstáculos em relação ao tempo de preparação para a disciplina, mas uma parte significativa apontou que não sente segurança em seu conhecimento linguístico para desenvolver sua prática nesse nível. A grande maioria dos docentes aprendeu o idioma em que ministra sua *Global Class* em cursos de idiomas e considera ter um conhecimento de nível intermediário ou avançado nessa língua; dessa forma, a insegurança desses profissionais parece estar mais relacionada à sua percepção emocional. Por conseguinte, propõe-se que medidas institucionais de descentralização do falante nativo podem ser proveitosas para criar um sentimento de autoconfiança dos professores em seus conhecimentos linguísticos, levando a um aumento de oferta de *Global Classes* de nível 3 e 4.

Muitos dos docentes relataram não ter conhecimento das abordagens e/ou metodologias para o ensino bilíngue/multilíngue que ocorre em grande parte das *Global Classes*, como o EMI [considerado, aqui, como uma perspectiva a ser abordada por línguas além do inglês] e o CLIL. Tal dado se relaciona com o fato de que a maioria dos respondentes não realizou nenhum curso de aperfeiçoamento na área da internacionalização. Talvez ao desenvolver melhor seu conhecimento teórico na área, os professores se sintam mais capacitados para ofertar disciplinas *Global Class* nos níveis 3 e 4, o que pode também ser solucionado a partir de incentivos institucionais para a realização de especialização na área da internacionalização pelos docentes participantes.

Muitos deles ainda adotam a visão behaviorista da aquisição linguística, a qual postula que o professor é principal responsável pela aprendizagem. Tal ótica pode acabar colocando uma pressão nos docentes no que tange a uma "perfeição" linguística inatingível, decorrente da centralização do falante nativo previamente apontada. Por esse motivo, mostra-se produtivo tomar uma visão que não coloca o professor bilíngue em posição inferior em relação ao nativo, e sim que, pelo contrário, aproveita as vantagens que ele oferece no desenvolvimento de uma segunda língua.

Apesar desses apontamentos em relação à oferta de disciplinas nível 3, o programa tem sido uma experiência positiva para os participantes, os quais puderam desenvolver seu interesse na internacionalização, na troca entre culturas e no conhecimento linguístico. Ademais, o programa é bastante recente e possui muito espaço para expansão e aprimoramento. Por fim, é importante mencionar que o questionário *online* coletou mais dados do que foi possível explorar neste artigo por conta da extensão. Desse modo, foram selecionados aqueles mais significativos para a abordagem proposta e que melhor respondessem ao objetivo geral.

Referências

BRANCO, L. G. **Identidade profissional dos professores envolvidos no English Semester da PUCPR**. Curitiba, 2019. 58 p. Relatório Final [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação] – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2019.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. The ROAD-MAPPING Framework. *In*: DAFOUZ, E.; SMIT, U. **ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University**. Cham: Palgrave Pivot, 2020. p. 39-68.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amu034>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/37/3/397/1741720>. Acesso em: 25 set. 2025.

EEH realiza curso de formação de professores para oferta de Global Classes. PUCPR, Toledo, 1 fev. 2024. Disponível em: <https://www.pucpr.br/noticias/eeh-realiza-curso-de-formacao-de-professores-para-oferta-de-global-classes>. Acesso em: 1 out. 2025.

EL KADRÍ, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.14958>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958>. Acesso em: 25 set. 2025.

ENGLISH as a Medium of Instruction [EMI] classes have just started! PUCPR, 20 ago. 2019. <https://www.pucpr.br/international/news/english-as-a-medium-of-instruction-emi-classes-have-just-started>. Acesso em: 1 out. 2025.

FERNANDES, K. A. R. **Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução**: elaboração, pilotagem, resultados. 2021. Tese [Doutorado em Letras] – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/70853>. Acesso em: 25 set. 2025.

A FORMAÇÃO de professores(as) no Faculty Development Course: Teaching in another language, versão Toledo, foi Nota 10! PUCPR, 18 fev.2025. Disponível em: <https://blogs.pucpr.br/eeh/2025/02/18/faculty-development-course-teaching-in-another-language/>. Acesso em: 1 out. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Grupo GEN Atlas, 2022.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN Atlas, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Grupo GEN Atlas, 2019.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, Boston, v. 33, p. 2-3, Mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 25 set. 2025.

LASAGABASTER, D. **English-Medium Instruction in Higher Education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2022.

MACIEL-BARBOSA, T. A. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Rev. Educ.**, Brasília, v. 40, n. 154, p. 32-56, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Revista-Educacao-154.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

MARCELINO, M.; VERNIANO, M. I. Teorias de Aquisição da Linguagem e o Professor de Educação Bilingue: a importância do planejamento linguístico. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2 Esp., p. 129-147, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n2Esp.p130>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45471>. Acesso em: 25 set. 2025.

MARSHALL, S.; MOORE, D.; HIMETA, M. French-Medium Instruction in anglophone Canadian higher education: the plurilingual complexity of students and their instructors. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, Fredericton, v. 24, n. 1, p. 181-204, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.29345>. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/29345>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MUSLIU, A.; FRENZEL, A. C. Teachers' Emotions: Validation of the Teacher Emotions Scales in Albanian. **Education Research International**, v. 2023, p. 1-14, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1155/2023/6641455>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2023/6641455>. Acesso em: 23 set. 2023.

PISHGHADAM, R.; ADAMSON, B.; SHAYESTEH, S. Emotion-Based Language Instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. **Multilingual Education**, v. 3, n. 9, p. 1-16, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>. Disponível em: <https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-9>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Global Classes**. Disponível em: <https://www.pucpr.br/global-classes/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Plano Estratégico de Internacionalização: 2023-2028**. Curitiba: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, [2023a].

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Programa PUCPR Global Classes**. manual. Curitiba: PUCPR Internacionalização, [2023b].

SALGADO, A. C. P. *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 3., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. [org.]. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p991-1017>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34932>. Acesso em: 25 set. 2025.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

ABNT: SANTOS, N. N. G.; FERNANDES, K. A. R. A perspectiva e perfil dos professores participantes do programa de internacionalização “Global Classes” da PUCPR. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, v. 27, n. 1, e27123415, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23415>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23415>.

APA: Santos, N. N. G., & Fernandes, K. A. R. [2025]. A perspectiva e perfil dos professores participantes do programa de internacionalização “Global Classes” da PUCPR. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, 27(1), e27123415. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23415>.

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Nicole Nascimento Gomes Santos – Licenciada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná [PUCPR] – Curitiba, PR – Brasil. E-mail: nicole.nascimento@pucpr.edu.br.

Karina Aires Reinlein Fernandes – Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná [PUCPR]. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná [PUCPR] – Curitiba, PR – Brasil. E-mail: karina.reinlein@pucpr.br.

FINANCIAMENTO

As autoras declaram tido financiamento externo por parte da Fundação Araucária pelo período de um (1) ano para a pesquisa de que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

As autoras declaram que houve devida aprovação do comitê de ética na pesquisa, conforme o parecer 6.536.058.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram não haver conflito de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Não se aplica.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

As autoras declaram que não houve uso de ferramentas de inteligência artificial generativa na pesquisa e na escrita do artigo.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTURAL

Este documento é protegido por Copyright © 2025 pelas Autoras

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.

NOTA

Este artigo faz parte do Dossiê Temático “Revisitando a internacionalização: discussões e desafios sobre políticas de internacionalização na educação” selecionado no Edital n. 77/2024 para publicação na *Vértices*.