



Políticas de Internacionalização na Educação Básica: inserções na formação continuada de professores

Internationalization Policies in Basic Education: Insertions in Teacher Education

Políticas de Internacionalización en la Educación Básica: inserciones en la formación continua de docentes

Poliana Quintiliano Silvestro de França E-mail: poliana.silvestro@ufms.br

Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, Brasil

Déborah Marinho de Carvalho Ortega E-mail: deborah.mco@gmail.com

Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, Brasil

Thaissa Moreira Prado E-mail: thaissamprado@gmail.com

Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, Brasil



Resumo: Este artigo discute o processo de internacionalização da educação no Brasil, com ênfase na formação de professores. Observa-se como a internacionalização, inicialmente voltada ao ensino superior, passou a incidir também sobre a educação básica, a partir de políticas públicas e programas de mobilidade acadêmica, como o Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e iniciativas desenvolvidas nos Estados Unidos, Canadá, Irlanda e Mercosul. A discussão se fundamenta nas contribuições de Thiesen [2017, 2019], Passoni, El Kadri e Oliveira [2024], Damasceno e Bethônico [2020] e em reflexões assentadas em perspectivas decoloniais de Mignolo [2005, 2017], destacando os seus desdobramentos no período 2020-2025. A partir de intersecções com o ordenamento jurídico, a Base Nacional Comum Curricular e os programas em vigor, questionam-se os caminhos percorridos, as escolhas políticas realizadas e as formas de inserção internacional que vêm sendo priorizadas, sugerindo alternativas mais inclusivas e contextualizadas para a formação docente.

Palavras-chave: políticas públicas; internacionalização na formação de professores; programas de formação internacional.

Abstract: This article discusses the process of the internationalization of education in Brazil, with an emphasis on teacher training. It examines how internationalization, initially focused on higher education, has also come to influence basic education through public policies and academic mobility programs such as Science Without Borders, Languages Without Borders, and initiatives developed in the United States, Canada, Ireland, and Mercosur. The discussion is grounded in the contributions of Thiesen [2017, 2019], Passoni, El Kadri, and Oliveira [2024], Damasceno and Bethônico [2020], as well as reflections based on decolonial perspectives from Mignolo [2005, 2017], highlighting developments during the period from 2020 to 2025. Through intersections with the legal framework, the National Common Curricular Base, and current programs, the paths taken, the political choices made, and the forms of international integration being prioritized are questioned, suggesting more inclusive and contextualized alternatives for teacher education.

Keywords: public policies; internationalization in teacher education; international training programs.

Resumen: Este artículo analiza el proceso de internacionalización de la educación en Brasil, con énfasis en la formación docente. Se observa cómo la internacionalización, inicialmente centrada en la educación superior, pasó a incidir también en la educación básica, a partir de políticas públicas y programas de movilidad académica, como Ciencia sin Fronteras, Idiomas sin Fronteras y otras iniciativas desarrolladas en Estados Unidos, Canadá, Irlanda y el Mercosur. La discusión se fundamenta en los aportes de Thiesen [2017, 2019], Passoni, El Kadri y Oliveira [2024], Damasceno y Bethônico [2020], así como en reflexiones basadas en perspectivas decoloniales de Mignolo [2005, 2017], destacando sus desarrollos en el período de 2020 a 2025. A partir de intersecciones con el ordenamiento jurídico, la Base Nacional Común Curricular y los programas vigentes, se cuestionan los caminos recorridos, las decisiones políticas adoptadas y las formas de inserción internacional que se vienen priorizando, sugiriendo alternativas más inclusivas y contextualizadas para la formación del profesorado.

Palabras clave: políticas públicas; internacionalización en la formación docente; programas de formación internacional.

Introdução

Em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável [ODS] nº 4 – Educação de Qualidade –, o Ministério da Educação [MEC], por meio da SETEC e do CONIF, vem promovendo iniciativas que buscam consolidar a internacionalização nas instituições de ensino superior e técnico [Brasil, 2017]. Nesse cenário, o papel colaborativo de estados e municípios, no que se refere ao acesso dos professores da educação básica aos programas de internacionalização, ainda se mostra insipiente ou mesmo desarticulado. Tal situação decorre, em parte, do fato de a política de internacionalização ter intencionalidade vigente nas Instituições de Ensino Superior e ensino técnico [Brasil, 2017] e, em parte, de a formação continuada de professores, atrelada à perspectiva de internacionalização, situar-se muito mais nos programas de pós-graduação.

Esses apontamentos revelam uma lacuna significativa quanto à conceitualização e à implementação dessa política no âmbito das Secretarias de Educação, sejam elas estaduais ou municipais. Diante disso, torna-se necessário ampliar o debate sobre o tema, atentando-se para: a) quais documentos orientam formalmente essa política; b) quais aspectos têm sido problematizados nas discussões sobre internacionalização; e c) quais ações concretas têm sido direcionadas aos professores já formados, em atuação nas redes públicas de educação básica. A nosso ver, esta análise pode contribuir para a construção de uma perspectiva crítica sobre isso, apoiada em reflexões que procuram inverter a lógica passiva de assimilação dessa política.

A partir disso, este trabalho busca responder a algumas perguntas: As ações vinculadas à internacionalização podem ser compreendidas como uma modalidade de formação continuada? E, ainda, em que medida, tais ações se alinham às agendas globais e externas? Essas questões revelam a complexidade do tema e exigem o diálogo com estudos que abordam os fundamentos conceituais da política de internacionalização, os contextos em que ela se materializa, e as estratégias adotadas por governos e pela iniciativa privada para adequar os sistemas educacionais às exigências globais. Neste artigo, nos apoiamos nas avaliações de alguns autores [Thiesen, 2017, 2019; Passoni, El Kadri; Oliveira, 2024; Damasceno; Bethônico, 2020] para traçar uma identidade geral sobre a internacionalização na formação docente, destacando aspectos atuais dos seus desdobramentos no período 2020-2025, em que se nota maior adesão do governo à internacionalização docente.

Internacionalização: mapa referencial emergente

Já sinalizamos que a internacionalização, enquanto política voltada aos parâmetros globais de qualidade da educação, tem sido direcionada às IES e instituições de ensino técnico, conforme aponta o relatório do MEC [Brasil, 2017]. Por essa razão, este artigo apoia-se em alguns trabalhos recentes [Thiesen, 2017, 2019; Jacomel; Arantes; Giacomassi, 2023; Passoni; El Kadri; Oliveira, 2024] com a intenção de apontar alguns alinhamentos do sistema nacional de ensino a essa agenda transnacional. Disso, compartilhamos da hipótese de Thiessen [2019, p. 12] de que: “os movimentos de internacionalização do currículo, já evidentes na Educação Superior brasileira, alcançam também os territórios da Educação Básica, ainda que menos agressivamente”.

A internacionalização, entendida como a incorporação de dimensões interacionais e interculturais nas práticas de ensino, pesquisa e extensão, representa uma estratégia educacional voltada à ampliação da colaboração acadêmica entre países [Passoni; El Kadri; Oliveira, 2024].

É possível mapear esse processo por meio da produção política educacional desenvolvida a partir da crescente influência de demandas globais. Nesse sentido, os trabalhos na área identificam discursivamente a internacionalização como uma "agenda estruturada para a educação", que articula interesses do mercado e do Estado [Thiessen, 2019].

Tal agenda envolve reformas curriculares, novas competências docentes e discentes, maior controle e avaliação de resultados, e a busca por eficiência nos sistemas educacionais. Tais demandas são promovidas e institucionalizadas por organismos transnacionais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, que compõem uma rede de governança transnacional [Thiessen, 2019]. No cenário brasileiro, o nosso entendimento é de que as construções em torno dessa política se estruturam a partir de três pilares centrais: a) a mobilidade discente e docente, b) a promoção de pesquisas conjuntas e c) o fortalecimento do ensino de idiomas [Brasil, 2017; Jacomel; Arantes; Giacomassi, 2023].

Em um estudo levantado por Thiessen [2019], o autor evidencia que diversos instrumentos normativos e programas institucionais, em alguma medida, dialogam com as demandas internacionais. Entre os exemplos apresentados, observa-se a abrangência das ações, que vão desde a legislação educacional — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) — até políticas de avaliação externa, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além disso, destacam-se programas de formação inicial e continuada de professores, projetos de mobilidade acadêmica, como Ciência sem Fronteiras (CsF) e Esquema de Ação da Região Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários (Erasmus) e a criação de escolas bilíngues e internacionais. Essa diversidade de frentes reforça a ideia de que a internacionalização da educação no Brasil não ocorre de forma isolada, mas sim integrada a um conjunto de estratégias estatais que visam também o currículo.

Para entender esse movimento, é importante notar que a internacionalização passou por diversas acepções ao longo da história. No Quadro 1, formulamos uma síntese da revisão conceitual formulada por Thiessen [2017].

Quadro 1. Conceitos sobre internacionalização da educação

Evolução do conceito	Descrição	Referências (em alinhamento com Thiessen, 2017)
Por uma assimilação de processos de globalização		
Dimensão internacional	Fase incidental, pouco organizada, marcada no século XX antes da Guerra Fria.	Morosini (2006)
Educação internacional	Atividade organizada entre a Segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria, principalmente nos EUA.	Morosini (2006)
Internacionalização da Educação Superior	Deriva das duas fases anteriores como assimilação do processo de globalização.	Morosini (2006)
Educação Internacional	Associada às noções de "estudantes internacionais"; "internacionalização em casa"; "currículo internacionalizado"; "internacionalização de estudos" e "escolas internacionais".	Beelen e Jones (2015); Leask (2009a; 2009b); Aguilar (2007; 2009); Knight (2004)
Por uma assimilação crítica		
Cooperação internacional horizontal	Processos de cooperação baseados na solidariedade, na complementaridade e no desenvolvimento compartilhado.	Silva (2014); Didriksson (2005); Gazzola e Didriksson (2008)
Internacionalização dos estudos curriculares	Criação de espaços transnacionais que respeitem tradições locais, sem uniformização.	Pinar (2003a; 2003b); Pacheco (2013); Gough (2000); Moreira (2012)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Thiessen [2017]

É importante notar que quando aproximamos a internacionalização do ponto de vista da formação de professores, especialmente os de línguas, a discussão torna-se escassa. O que não quer dizer que essa agenda não possa ser identificada a partir de marcas discursivas em alguns documentos que participam do currículo, e consequentemente formam professores e estudantes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo que gostaríamos de citar. Ainda que [Thiessen \(2019\)](#) faça menção ao documento, sinalizando algumas marcações como “internacional[is]”; “transnacional” e “global”, adicionamos que as formulações da Base para o ensino de Língua Inglesa estruturam-se nessa perspectiva, ao especificar o eixo Dimensão Intercultural.

O conjunto de habilidades do eixo orienta ao desenvolvimento da capacidade de interagir em contextos multiculturais, respeitando diferentes modos de vida, crenças e perspectivas. Como é possível verificar nesse trecho da Base [[Brasil, 2017](#), p. 245]:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e [re]construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

Munido dessa proposta, o professor da área assume a responsabilidade de articular práticas de leitura, escrita e oralidade que se ancorem em realidades interculturais, não restritas aos países anglófonos. Essa dimensão insere a formação de professores de língua inglesa na dinâmica da internacionalização. O fator que justifica esse projeto estruturado, no ordenamento jurídico, é alteração na LDB em 2017, no Art. 26 – § 5º, que limita o ensino de línguas na educação pública, ao ensino de língua inglesa. Essas condições irão expressar, conforme delineamos na próxima seção, um projeto de internacionalização ancorado na língua inglesa como língua oficial.

Formação internacional de professores: desenvolvimentos e avaliações gerais

A ampliação das possibilidades de formação acadêmica e o fortalecimento do ensino de línguas adicionais, a partir de 2011, tornaram-se estratégias para fomentar a internacionalização da Educação Superior no Brasil. Inicialmente, diversas políticas públicas foram formuladas com esse objetivo, buscando estimular a mobilidade acadêmica e aprimorar as competências linguísticas dos estudantes inseridos nas universidades. Na continuidade, outras iniciativas passaram a complementar a formação continuada de professores. A seguir, apresentamos alguns programas lançados pelo governo federal, com foco nas avaliações levantadas por [Damasceno e Bethônico \(2020\)](#), [Passoni, El Kadri e Oliveira \(2024\)](#).

Considerando ações desenvolvidas no âmbito da mobilidade acadêmica e fomento do ensino de idiomas, os programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF) incentivaram a mobilidade estudantil e promovem o ensino de línguas, respectivamente. Embora essas ações sejam significativas no incentivo ao intercâmbio acadêmico e no fortalecimento dos núcleos de línguas nas universidades públicas, em seus períodos de vigência, elas apresentam limitações [[Passoni; El Kadri; Oliveira, 2024](#)] que podem ser avaliados a partir do seguinte quadro esquemático:

Quadro 2. Avaliação dos programas CsF e IsF

Aspecto	Detalhamento	Referência
Falta de mecanismos para evitar o brain-drain	O programa CsF não criou estratégias para impedir a saída definitiva de profissionais qualificados do país.	Stallivieri; Martinez [2017]
Ausência de avaliação de legado	Não houve comprovação sistemática dos impactos positivos dos investimentos realizados pelo programa para o Brasil.	Granja; Carneiro [2021]
Negligência às licenciaturas.	As áreas de formação docente, como as licenciaturas, não foram incluídas entre as prioridades do programa de mobilidade.	Granja; Carneiro [2021]
Foco restrito do IsF no início	O programa IsF priorizou estudantes com algum conhecimento prévio de idiomas, voltando-se inicialmente à preparação para testes de proficiência.	Gimenez; Passoni [2016]
Ênfase em aprimoramentos de curta duração	Após os testes de proficiência, o foco passou a ser aprimoramentos linguísticos pontuais, limitando o impacto na formação docente.	Passoni [2019]
Abrangência limitada na formação docente	Só após 2014 o IsF passou a incluir explicitamente cursos de Letras, favorecendo bolsistas com alta proficiência, o que limitou seu alcance na formação de professores de idiomas.	Gimenez; Passoni [2016]; Passoni [2019]

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em [Passoni, El Kadri e Oliveira \(2024\)](#)

A avaliação desses programas é importante, pois resvala justamente na formação de professores de línguas. Mesmo após a reformulação do IsF em 2014, que passou a incluir os cursos de Letras e a formação de bolsistas instrutores, o critério de elevada proficiência linguística manteve o caráter seletivo da iniciativa, reduzindo seu alcance entre os futuros docentes em formação. Ao ter negligenciado as licenciaturas como áreas prioritárias em programas como o CsF ([Granja; Carneiro, 2021](#)), o Estado continuou privilegiando determinados cursos e público. Dessa forma, os programas, embora relevantes, acabaram por reproduzir desigualdades de acesso, limitando as possibilidades de internacionalização para uma parcela significativa dos docentes em formação.

Por sua vez, ainda entre as iniciativas mais atuais, podemos citar o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([CAPES, 2020a](#)), essa experiência internacional proporciona a professores da educação básica em atividade nas redes públicas a oportunidade de participar de um curso intensivo em universidade norte-americana, reunindo experiências acadêmicas e culturais. Nesse caso, os dois primeiros eixos da Internacionalização se integram.

Em uma avaliação desenvolvida por [Damasceno e Bethônico \(2020\)](#), as autoras analisam os resultados do PDPI, focando nas percepções dos professores participantes. A organização dos dados considerou cinco indicadores estabelecidos no edital do programa: *valorização dos professores*, *domínio das habilidades linguísticas*, *compartilhamento de metodologias*, *vivência cultural in loco* e estabelecimento de parcerias. De modo geral, as autoras observaram que o PDPI contribuiu para o aumento do prestígio profissional desses docentes, embora não tenha produzido benefícios financeiros, bem como mudanças na progressão de carreira.

Em relação ao domínio das habilidades, os resultados apontam que os cursos proporcionaram avanços expressivos na proficiência em inglês e nas práticas pedagógicas dos egressos, com reflexos no engajamento dos alunos. No entanto, o compartilhamento das novas metodologias com outros profissionais ocorreu, predominantemente, de forma informal, indicando a necessidade de estratégias mais estruturadas nas redes de ensino. Quanto à vivência cultural proporcionada pela formação nos Estados Unidos, a maioria dos egressos destacou sua relevância para o ensino contextualizado da língua inglesa, ainda que os efeitos desse indicador tenham se mostrado parciais ([Damasceno; Bethônico, 2020](#)).

As autoras informam ainda que, embora o PDPI tenha incentivado a formação de redes colaborativas entre os egressos, a manutenção de parcerias internacionais, como previsto no edital, foi limitada. Em suma, no âmbito da avaliação das autoras, o programa representa uma iniciativa valiosa, tendo em vista a escassez de oportunidades públicas de formação internacional para professores da Educação Básica. Diante disso, consideram importantes a formação contínua dos docentes e o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, visando à ampliação do domínio linguístico e do capital cultural dos professores [Damasceno; Bethônico, 2020].

Na integração dessa discussão, o aumento de programas de mobilidade acadêmica, voltados para a formação de professores, nos chama a atenção. Nos últimos anos (2020 – 2025), as iniciativas do governo federal se inserem na ótica de *Ações de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica*, que, nesse sentido, poderia incorporar o conjunto de noções sobre internacionalização revisadas por Thiessen [2017], no que tange ao domínio da assimilação dos processos de globalização. Por essa razão, constitui-se como um movimento ainda em construção e isenta de uma leitura crítica.

Além do PDPI, os programas em vigência delimitam uma *geopolítica do saber* [Mignolo, 2017] e revelam um capital social e simbólico que se quer manter e construir. No site da CAPES, as ações listadas são:

- Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá
- Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda
- Mercosul Educacional

A primeira delas, o programa Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, trata-se de uma iniciativa que oferece um curso de aperfeiçoamento de oito semanas no Canadá com o objetivo de capacitar professores em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica. A parceria estabelecida se dá entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no âmbito de um Acordo de Cooperação firmado entre a CAPES e o *Colleges and Institutes Canada* (CICan) [CAPES, 2020b].

Quanto ao programa Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda, realizado em parceria com a *Mary Immaculate College* (MIC), ele não se destina apenas aos docentes, mas, como informa a CAPES [2020c]

tem o objetivo de promover a capacitação dos profissionais que atuam [...] na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas da rede pública de educação básica, ou que estejam lotados na secretaria de educação, exercendo atividades de gestão educacional ou relacionadas à formação continuada de professores.

É a primeira iniciativa focada em gestores e técnicos de secretarias. Ademais, a seleção nessa parceria é ampla, pois concede vagas para cada um dos estados brasileiros, o que viabiliza a participação igualitária entre os estados. Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de o programa se estabelecer em nível de pós-graduação, nesse caso, uma especialização, articulada ao aprimoramento da proficiência em língua inglesa. O curso ofertado tem o objetivo de ampliar a atuação estratégica dos profissionais envolvidos em seus contextos locais.

Diferente das demais propostas, o programa Mercosul Educacional incluiu um percurso formativo de curta duração, com foco no fortalecimento da cidadania regional no âmbito do bloco. Essa proposta foi coordenada pela Comissão de Área de Formação Docente do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e administrada pelo Instituto Nacional de Formação Docente do Ministério da Educação da Argentina. O curso ofertado aconteceu na modalidade a distância, voltado para professores da educação básica dos Estados Parte — Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (CAPES, 2022).

Conforme consta no edital, em 2022, o propósito da formação foi contribuir para a construção de uma identidade regional compartilhada, alinhada aos objetivos do Plano do Setor Educativo do MERCOSUL, que valoriza o papel central do professor na integração regional. Com duração de dois meses, o curso organizou-se em torno de eixos como cidadania regional, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), democracia, paz, direitos humanos, patrimônio cultural, integração linguística e educativa, além de projetos históricos do bloco, como o Estatuto da Cidadania do MERCOSUL e iniciativas de mobilidade estudantil e docente, apostando na formação docente como catalisador da integração sul-americana (CAPES, 2022).

Apesar da importância do *locus* regional desse programa e dos temas desenvolvidos na formação, não constam informações sobre sua continuação, já que o site do Setor Educacional do Mercosul (SEM) encontra-se fora do ar. Nesse sentido, ao privilegiar determinados destinos formativos (Estados Unidos, Canadá e Irlanda) e estabelecer parcerias específicas, os programas de formação internacional docente mantém espaços geoculturais hegemônicos na formação docente.

Além disso, mesmo que a internacionalização também seja acolhida sob uma ótica crítica, como apontado no estudo de Thiessen (2017), ela também atua como instrumento de reprodução de desigualdades linguísticas, epistemológicas e políticas no campo educacional. Isso reforça, no contexto desses programas, que a língua inglesa é adotada como língua oficial na formação docente internacional de professores de modo geral. Nesse caso, se nos detemos em uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2005, 2017), refletimos que a internacionalização, tal como se apresenta, pode operar como instrumento de colonialidade do saber, reproduzindo hierarquias linguísticas e epistemológicas que privilegiam o conhecimento do Norte Global em detrimento de epistemologias locais e plurais.

Considerações finais

De volta às perguntas formuladas no início, é possível afirmar que as ações vinculadas à internacionalização podem ser compreendidas como uma modalidade de formação continuada, no que tange ao aperfeiçoamento e capacitação de práticas pedagógicas, saberes e experiências entre diferentes contextos, promovendo também o aperfeiçoamento da língua inglesa. Ao dialogarmos com os estudos de Thiesen (2017, 2019), Passoni, El Kadri e Oliveira (2024), e Damasceno e Bethônico (2020), evidenciamos que a internacionalização da formação docente no período de 2020 a 2025 reflete não apenas a intensificação das políticas públicas nesse campo, mas também o fortalecimento de uma perspectiva que, como aponta Mignolo (2017), carrega marcas da colonialidade do saber.

Quanto a sua identidade, a internacionalização da educação no Brasil, no que se refere à formação de professores, tem se estruturado como um projeto alinhado às demandas globais, mas com características específicas. A expansão de programas de mobilidade acadêmica e o fortalecimento do ensino de línguas, sobretudo a língua inglesa, mostram que a política

de internacionalização avança sem reavaliações críticas entre as mudanças de governo [2020-2025]. A perspectiva da internacionalização incorporada na formação docente, principalmente a partir de iniciativas como o PDPI e os programas no Canadá, na Irlanda e no âmbito do Mercosul, revela esforços institucionais significativos, mas também evidencia que há uma concentração nos modelos de cooperação com países anglófonos.

Além disso, embora haja tentativas de desenvolver uma formação docente com sensibilidade intercultural, como indicado na BNCC, essas iniciativas ainda carecem de um projeto mais abrangente e democrático que contemple a diversidade cultural e linguística local. Disso, é fundamental que a internacionalização da formação docente no Brasil supere esses modelos hegemônicos e faça valer perspectivas críticas e solidárias, com vistas a construir redes de cooperação mais horizontais. A assimilação crítica dos processos de globalização, conforme propõem autores como Thiessen [2017] e Silva [2014], oferece caminhos para repensar essas políticas, ampliando as oportunidades de formação para um número mais significativo de professores e valorizando saberes plurais no cenário educacional transnacional.

Referências

AGUIAR, A. M. S. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fgd6zLQNw9t9fGRzCSgRXKw>. Acesso em: 21 out. 2025.

AGUIAR, A. M. S. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. 2007. 241 f. Tese [Doutoramento em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/f782004f-a586-4086-9964-31625672349a>. Acesso em: 21 out. 2025.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. [ed.]. *The European Higher Education Area: between Critical Reflections and Future Policies*. Cham: Springer Open, 2015. p. 59-72. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Resultados do GT de políticas de internacionalização*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/ri-internacionalizacao/levantamento-das-acoes-de-internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

CAPES. *MERCOSUL Educacional*. Brasília, CAPES, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/mercosul-educacional>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CAPES. Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). Brasília, 19 set. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAPES. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. Brasília, CAPES, 19 set. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-de-professores-da-educacao-basica-no-canada-p>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CAPES. Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda. Brasília, CAPES, 19 set. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-de-profissionais-da-educacao-basica-na-irlanda>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAMASCENO, L. L.; BETHÔNICO, M. G. F. Desenvolvimento profissional de professores de inglês das escolas públicas: um estudo avaliativo do PDPI sob a perspectiva de seus egressos. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 318-335, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2020.v17.h486>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3709>. Acesso em: 5 abr. 2025.

DIDRIKSSON, A. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. 2005. *In: La Educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1997. v. 2, p. 1055-1080. [Respostas, 5].

GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. Prefacio. *In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. [ed.] Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 9-19.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa Inglês Sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.10>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GOUGH, N. Locating Curriculum Studies in the Global Village. *Journal of Curriculum Studies*, v. 32, n. 2, p. 329-342, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/002202700182790>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202700182790>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 183-205, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801962>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/n4BNgqb3M9bvBPVqRqPgMCp>. Acesso em: 21 abr. 2025.

JACOMEL, M. C. W.; ARANTES, E. C.; GIACOMASSI, P. C. Inglês Instrumental na Educação Profissional e Tecnológica: Relatos de Experiência. *Revista CBTECLE, Coletânea Brasileira sobre Tecnologias e Linguagens na Educação*, v. 7, n. 2, p. 192-209, 2023. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/1142>. Acesso em: 21 abr. 2025.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2009a.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, 205-221, 2009b.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-22. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MIGNOLO, W. D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOREIRA, A. F. B. O atual processo de internacionalização do campo do currículo, estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 37, p. 45-61, 2012.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em revista*, n. 28, pp. 107-124, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy>. Acesso em: 21 out. 2025.

PACHECO, J. A. Estudos curriculares, gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 38, p. 151-168, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/329>. Acesso em: 21 out. 2025.

PASSONI, T. P. Language without Borders [English] Program: a study on English language ideologies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 329-360, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913661>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/4nrZxL5BZWBnypfLQZMtbJt>. Acesso em: 21 out. 2025.

PASSONI, T. P.; EL KADRI, M. S.; OLIVEIRA, L. C. Internacionalização da Educação Básica: reflexões sobre os Parâmetros Nacionais pela ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, e1872, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-72>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74639>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PINAR, W. F. **International handbook of curriculum studies**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003a.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003b.

SILVA, K. C. P. A educação como ponte estratégica Brasil – África: internacionalização da educação superior pública nos governos Lula e Dilma [2003 – 2014]. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba/SP. **Anais...** Sorocaba: Universidade de Sorocaba – UNISO, 2014. p. 1-11.

STALLIVIERI, L.; MARTINEZ, K. L. Brain drain ou brain gain: uma análise construtiva do Programa Ciência sem Fronteiras. *In*: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (org.). **O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 81-99.

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: 21 out. 2025.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190038, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190038>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM>. Acesso em: 21 out. 2025.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

ABNT: FRANÇA, P. Q. S.; ORTEGA, D. M. C.; PRADO, T. M. Políticas de internacionalização na Educação Básica: inserções na formação continuada de professores. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, v. 27, n. 1, e27123505, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23505>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23505>.

APA: França, P. Q. S., Ortega, D. M. C., & Prado, T. M. [2025]. Políticas de internacionalização na Educação Básica: inserções na formação continuada de professores. *Vértices [Campos dos Goitacazes]*, 27(1), e27123505. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v27n12025.23505>.

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Poliana Quintiliano Silveiro de França – Doutora em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campos Grande, MS. Professora-formadora na Secretaria Municipal de Campo Grande, MS – Brasil. E-mail: poliana.silveiro@ufms.br.

Déborah Marinho de Carvalho Ortega – Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campos Grande, MS. Professora-formadora na Secretaria Municipal de Campo Grande, MS – Brasil. E-mail: deborah.mco@gmail.com.

Thaissa Moreira Prado – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, MS. Professora-formadora na Secretaria Municipal de Campo Grande, MS – Brasil. E-mail: thaissamprado@gmail.com.

FINANCIAMENTO

As autoras declaram não ter tido financiamento externo para a pesquisa de que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

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 houve uso de ferramentas de inteligência artificial [Chat GPT free] para revisão das referências do trabalho.

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 PROPPIE 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*.