

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NO EXTERIOR: EFEITOS NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL EXTRANJERO: EFECTOS EN LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

TEACHERS' EDUCATION EXPERIENCE ABROAD: EFFECTS ON PEDAGOGICAL CONCEPTIONS

Sheylla CHEDIK¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento que buscou investigar a experiência formativa e seus efeitos nas concepções pedagógicas de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que participaram de formação continuada na Finlândia, por meio da mobilidade internacional. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizados documentos, além da aplicação de questionários e entrevistas, totalizando 61 participantes. Os dados foram tratados pelos métodos de análise de narrativas e de conteúdo, tendo como categorias centrais: experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimentos, internacionalização e articulação. Neste artigo, enfocamos a experiência e seus efeitos na relação com as demais. Os resultados evidenciam que a experiência formativa envolve formação, interação com os pares e a imersão dos professores. Os efeitos de mudanças nas representações dos professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas trazem novos elementos relacionados ao processo de construção identitária do educador global.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada no exterior. Mobilidade internacional. Internacionalização. Professor EBTT. Institutos Federais.

RESUMEN: *El propósito de este artículo es presentar y discutir parte de los resultados de una investigación doctoral que buscó investigar la experiencia formativa y sus efectos en las concepciones pedagógicas de los profesores de Educación Básica, Técnica y Tecnológica de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología que participaron en la formación continua en Finlandia, a través de la movilidad internacional. Se trata de un estudio de casos, con un enfoque cualitativo. Para la recogida de datos se utilizaron documentos, además de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, con un total de 61 participantes. Los datos fueron tratados por métodos de análisis narrativo y de contenido, teniendo como categorías centrales: experiencia, efectos, identidad, formación, transferencia de conocimientos, internacionalización y articulación. En este artículo, nos centramos en la experiencia y sus efectos en relación con los demás. Los resultados muestran que la experiencia formativa*

¹ Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Porto Velho – RO – Brasil. Professora do Instituto Federal de Rondônia e atua em três grupos de pesquisas: Grupo de Estudos e Propostas sobre formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC - UNESP), Núcleo de Pesquisas e Estudos Aplicados em Aprendizagem Ativa na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (NUPAT - IFMS) e Núcleo de Estudos Históricos e Literários (NEHLI - IFRO). Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-2516>. E-mail: sheylla.chediak@ifro.edu.br

incluye la formación, la interacción con los compañeros y la inmersión cultural. Los efectos de los cambios en las representaciones de los profesores sobre sus concepciones y prácticas pedagógicas aportan nuevos elementos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del educador global.

PALABRAS CLAVE: *Formación continua en el extranjero. Movilidad internacional. Internacionalización. Profesor de EBTT. Institutos Federales.*

ABSTRACT: *This paper aims at presenting some research results which investigated the formative experience and its effects on the pedagogical conceptions of Basic, Technical and Technological Education of the Federal Institutes of Education, Science and Technology teachers who participated in continuous training in Finland, through international mobility. This is a case study, with a qualitative approach. For data collection, documents were used, as well as questionnaires and interviews, totalizing 61 participants. The data were treated by narrative and content analysis methods, with the following central categories: experience, effects, identity, training, knowledge transference, internationalization, and articulation. In this article, we focus on the experience and its effects in relation to the others. The results show that the formative experience involves training, interaction with peers, and cultural immersion. The effects of changes in the teachers' representations about their conceptions and pedagogical practices bring new elements related to the identity construction process of the global educator.*

KEYWORDS: *Continuing teacher education abroad. International mobility. Internationalization. EBTT Teacher. Brazilian Federal Institutes.*

Introdução

Os primeiros anos do século XXI foram tomados pela intensificação das práticas de internacionalização no ensino superior, especialmente pela mobilidade internacional, com as políticas de fomento à internacionalização no Brasil, cooperação para pesquisas internacionais e formação de professores. A exemplo, podemos citar o Programa Ciências sem Fronteiras e a Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007), que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a atribuição de fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A mobilidade internacional – financiada com recursos públicos, por via de instituições federais como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou de outras entidades de fomento nos âmbitos estaduais – está associada às políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, que buscam ideias inovadoras, cooperação acadêmica ou outros termos de cooperação para o cenário brasileiro. Por também ofertarem o ensino superior, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do Brasil estão submetidos às políticas de internacionalização para esse nível.

Embora a circulação de professores para o exterior tenha se tornado mais intensa com o fomento à internacionalização, ainda há carência de estudos sobre as características da experiência de formação continuada no exterior e seus efeitos nas concepções pedagógicas do professor. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento, realizada com professores brasileiros do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) dos IF que participaram de uma experiência de formação na Finlândia, em um curso de curta duração (três a cinco meses) nos anos de 2014, 2015 e 2016. Focamos nos resultados relacionados à experiência e aos efeitos da formação nas concepções pedagógicas dos professores.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é caracterizada como um estudo de caso, com metodologia descritiva, documental e interpretativa. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos documentos, questionário e entrevista. A pesquisa documental compreendeu três chamadas públicas para o programa Professores para o Futuro – *Vocational Education and Training (VET) Teachers for the Future* – Finlândia, bem como dois relatórios finais de avaliação das edições do referido programa (primeira e segunda, 2014 e 2015 respectivamente) emitidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Além da pesquisa documental, aplicamos um questionário eletrônico semiestruturado, constituído de 5 questões abertas e 5 questões fechadas, enviado no primeiro semestre de 2018 por e-mail aos 117 participantes do programa, ao qual responderam 61 professores de vários IF do Brasil. Desses, 13 concederam também a entrevista narrativa, com roteiro norteador, a qual ocorreu presencialmente a partir de convite da pesquisadora realizado no próprio questionário. Para a análise dos documentos e questionário, utilizamos a análise do conteúdo assentada em Moraes (1999); para as entrevistas narrativas, aplicamos o método de análise de narrativas baseada em Jovchelovitch e Bauer (2007), os quais propõem a análise temática, ou seja, a construção de um referencial de codificação. Assim, a transcrição e identificação de unidades temáticas antecederam a interpretação das entrevistas. Esses métodos estão alinhados e propõem a categorização e identificação de unidades temáticas, o que nos permitiu identificar categorias gerais, sendo elas: experiência, efeitos, identidade, formação, transferência de conhecimentos, internacionalização e articulação. Neste artigo, enfocamos a experiência e seus efeitos na relação com as demais. Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e foi aprovada sob o número CAAE: 01603218.9.0000.5400.

Este estudo apresenta considerações de extrema relevância para subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas de internacionalização para a inovação técnico-

científica, pois analisa resultados de programa e caminhos necessários para a inovação, com base nas práticas pedagógicas internacionais, sem perder de vista as características peculiares ao cenário brasileiro.

O artigo está organizado pela introdução, por duas seções teóricas, sendo a primeira sobre Globalização, internacionalização e educação e a segunda sobre Mobilidade internacional de professores para a formação continuada. Na sequência, são apresentadas as duas seções de análise dos dados, sendo elas: O perfil dos professores viajantes e a última sobre a experiência intercultural dos professores e os efeitos nas concepções pedagógicas. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Globalização, internacionalização e educação

Para compreender o processo de internacionalização na educação e na formação de professores, é preciso entender os conceitos e a relação entre internacionalização e globalização. Giddens (2007, p. 21) explica que a globalização não é estritamente econômica, ela é “[...] política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica. Foi influenciada acima de tudo por desenvolvimentos nos sistemas de comunicação que remontam apenas ao final da década de 1960”. Dessa forma, a globalização não se constitui como um processo único, mas como um conjunto complexo de processos contraditórios. Sua complexidade se dá, especialmente, ao afetar a estrutura cotidiana e a subjetividade dos indivíduos, atingir a intimidade das pessoas e suas relações com o mundo a sua volta, o que altera a experiência do indivíduo com as pessoas e as coisas. Sendo assim, a globalização tem relação com a macroestrutura (a sociedade, externa ao indivíduo) e a estrutura menor (interna ao indivíduo: subjetividade e identidade individual).

Nesse contexto de contradições estão os movimentos nacionalistas, separatistas, o ressurgimento de identidades locais e de novas zonas culturais dentro ou através das nações etc. Esses fenômenos são impulsionados não somente por aspectos históricos e econômicos, mas também pela difusão cultural tecnológica e pela indústria cultural, que podem ocorrer tanto de maneira colonialista quanto inversamente. Como exemplo, temos a homogeneização cultural promovida pelos países mais ricos, por meio de filmes, músicas, séries etc.; ou a disseminação de culturas de países mais pobres, como as novelas brasileiras exportadas para países europeus. Então, a globalização produz não somente a homogeneização, mas também contradições, antagonismos e, além disso, polarizações e aprofundamento das diferenças e de diferentes visões sobre um mesmo assunto (GIDDENS, 2007).

Neste artigo, não abordamos as especificidades das questões históricas, sociais, políticas e econômicas do Brasil em relação ao processo de globalização. Contudo, é importante compreender que as condições do país refletem nas relações internacionais e nas representações dos países, indivíduos e professores sobre o Brasil e o ser brasileiro; essas representações, por sua vez, refletem nas relações comerciais e interculturais do professor brasileiro em formação no exterior, assim como em sua subjetividade.

A internacionalização surgiu como um dos resultados dos fenômenos produzidos pela globalização, situada no aspecto econômico como uma produção do sistema capitalista, em virtude do interesse de expansão comercial sem fronteiras. Nesse contexto, a educação é vista como oportunidade comercial, especialmente pelo fato de ter sido categorizada como serviço a partir da regulamentação da Organização Mundial do Comércio (OMC), o que apoiou a visão mercadológica da internacionalização da educação (MOROSINI, 2006).

Morosini (2006) explica que a internacionalização já estava presente no modo como as universidades se relacionavam com a ideia de universalização do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão; a novidade foi a visão mercadológica das políticas de internacionalização para a educação superior. Importante destacar que as universidades estão submetidas às políticas de Estado e não têm autonomia para decidir o(s) modelo(s) de práticas da internacionalização, aqui entendidas como: a mobilidade internacional; a cooperação acadêmica; o desenvolvimento de pesquisas; as parcerias e redes de colaborações para desenvolvimento de extensão etc.

As diferentes visões de internacionalização, ora como modo de universalização do conhecimento, ora como oportunidade mercadológica, geraram tensões, que foram intensificadas pelo neoliberalismo na educação e vêm moldando as características contemporâneas, a velocidade dos acontecimentos e a reconfiguração do tempo e do espaço. Essas tensões geram conflitos ou falta de consenso inclusive na concepção de internacionalização, o que ela significa e o que envolve, quais são suas práticas e intencionalidades. Ainda há muita confusão entre os conceitos de internacionalização e globalização, em consequência das diferentes perspectivas entre os países, instituições educacionais ou empresariais, o que aumenta a dificuldade de se estabelecer um consenso.

Dentre as muitas tensões, estão as visões de internacionalização como ‘estratégia mercadológica’ e de internacionalização como ‘interculturalidade’, preservando os valores humanos e o papel da educação como humanizadora, agregadora de valores humanos, de respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade consigo mesmo, com as pessoas e com o meio ambiente. Nesta última perspectiva, está presente a ideia de “[...] existência de interação

igualitária das diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo” (UNESCO, 2005, p. 5, tradução nossa). Como denota o sufixo ‘inter’, podemos entender que ‘interculturalidade’ se refere à relação entre as culturas, entre padrões de significados sociais. Uma relação entre iguais, sem melhor/pior, superior/inferior, mas seres humanos constituídos de/por singularidades e que saibam/conseguem interagir de maneira equitativa, respeitosa, solidária e tolerante.

A defesa de um modelo conceitual de internacionalização da educação se justifica pela necessidade de políticas e práticas educacionais mais sistematizadas e claras de suas intencionalidades para os países que cooperam ou firmam acordos. Nesse sentido, Knight (2004, p. 11, tradução nossa) afirma que “a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global no propósito, funções e oferta do ensino superior”. Assim, envolve a integração do ensino, pesquisa e extensão nessas dimensões entre as instituições parceiras.

A referida autora levanta algumas importantes reflexões e questionamentos acerca das práticas de internacionalização, que podem orientar os acordos e termos de cooperação: a) são modismos; b) são sustentáveis; c) são responsáveis pelo *brain drain*; d) são promotoras da homogeneização ou hibridização cultural; e) quais são os propósitos; f) quais são os benefícios; g) quais são as implicações negativas, consequências e resultados previstos e/ou alcançados; h) sobre quais valores essas práticas se alicerçam; i) são respostas ou estímulos da ou para a globalização. Esses questionamentos são relevantes na estruturação de práticas de internacionalização. Nesse contexto está a mobilidade internacional de professores para a formação continuada.

Mobilidade internacional de professores para a formação continuada

Com a intensificação do fluxo de pessoas, ideias e tecnologias no âmbito internacional, gradualmente, diante das demandas de complexificação na sociedade, surge o perfil do professor global, com características profissionais comuns, tais como: conhecer, respeitar, interessar-se e relacionar-se bem com as diversas culturas e identidades locais e globais; dominar uma língua estrangeira (prioritariamente a língua inglesa, considerada língua internacional); saber usar meios – como as tecnologias da informação e comunicação – para estabelecer a comunicação em rede internacional; diversificar métodos, metodologias e ferramentas pedagógicas para atender ao público diversificado; que esteja aberto para aprender

e expandir sua rede de relacionamentos e sua sala de aula; integrar suas práticas pedagógicas com diversas áreas do conhecimento, bem como com a pesquisa e a extensão; compreender que a aprendizagem é um processo permanente e, portanto, buscar aprender sempre e a instrumentalizar seus alunos para buscar aprender ao longo da vida; orientar-se para o futuro, nas perspectivas do mundo do trabalho e transformações sociais desejáveis para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e sustentável; compreender a diversidade do mundo, das coisas, das ideias e das pessoas e saber ou, pelo menos, buscar saber agir nesse meio.

Nesse cenário, Giroux (2005, p. 133) defende a visão crítica de formação do cidadão global para uma democracia global, na qual a educação deve formar indivíduos “[...] conscientes da natureza interativa de todos os aspectos da vida cultural, espiritual e física”. O autor esclarece que a cidadania para a democracia global implica formar um cidadão para além das fronteiras do Estado-nação, que conheça e saiba analisar criticamente a história e memórias. Esse conhecimento adquirido auxilia o professor a se conhecer e atuar criticamente na sociedade; daí a importância de que o professor seja exposto às diferenças e alteridades, para desenvolver as características e competências de um cidadão global. Giroux (2005, p. 134) explica que “[...] Os indivíduos devem também estabelecer alguma distância relativamente ao conhecimento do seu berço, das suas origens e da especificidade do seu lugar”. Para isso, eles devem se apropriar de conhecimentos que “[...] emergem da dispersão, das viagens, das transgressões de fronteiras, da diáspora e através das comunicações globais”.

As viagens pedagógicas se tornam experiências formadoras do professor global. O distanciamento expande as possibilidades de autoconhecimento e conhecimento da própria cultura e da práxis pedagógica. No entanto, a compreensão dos processos formativos, no âmbito internacional, implica a consideração de aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos dos países envolvidos, bem como da constituição social do mundo internacionalizado, cada vez mais ‘igual’ e cheio de desigualdades. Somente assim é possível compreender como ocorrem as transformações na subjetividade do professor, de seu processo formativo e, conseqüentemente, as influências na vida dos estudantes e na cultura da instituição de ensino.

He, Lundgren e Pynes (2017) desenvolveram um estudo semelhante ao proposto nesta pesquisa. Como resultado, eles apontam cinco elementos presentes no processo de formação continuada de professores em curso de curta duração no exterior: a) a imersão cultural; b) as oportunidades de ensino; c) a aprendizagem da língua (estrangeira); d) a reflexão; e e) a colaboração. Os autores defendem que o modelo é muito efetivo para formar professores multiculturais e globais.

A imersão cultural e as diferentes oportunidades de aprendizagem possibilitam ao professor desenvolver características que se alinham ao perfil do professor global, ou seja, influenciam em práticas docentes. Contudo, as experiências formativas só podem ser exploradas da melhor forma se houver domínio, mesmo que em nível intermediário, da língua estrangeira na qual a formação é desenvolvida. Caso não haja, o processo pode se tornar fonte de sofrimento para o professor, que se vê impedido de se comunicar de maneira efetiva e de explorar as situações de aprendizagem no contexto de imersão cultural.

A reflexão e a colaboração são características comuns nos cursos de formação continuada no exterior, também encontradas em nossa pesquisa. A reflexão é parte do programa e é realizada por meio de diários reflexivos, geralmente eletrônicos, em *blogs*, nos quais o professor deve registrar e analisar suas experiências formativas, que servem também de acompanhamento para a avaliação formativa. A colaboração está presente na organização das atividades diárias em grupos e são constitutivas de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP), pois “a cultura de colaboração é chave na noção de CAP, tendo em vista que os grupos colaborativos trabalham de forma interdependente” (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 307).

A interação intercultural é elemento central para o desenvolvimento de uma postura mais colaborativa, pois envolve a habilidade de comunicação e capacidade de negociar sentidos com indivíduos de diferentes culturas, línguas, valores etc. Nesse sentido, a experiência de mobilidade promove o desenvolvimento da interculturalidade.

De maneira geral, a experiência formativa mobiliza aspectos cognitivos e afetivos e é repleta de diferentes momentos. O choque cultural, experimentado nos primeiros dias de contato com a nova cultura, é um deles. Outro momento é o de choque cultural reverso, quando o indivíduo retorna para seu país. Cushner (2007) explica que, no retorno ao país de origem, o indivíduo se sente, por um lado, entusiasmado e animado para compartilhar as experiências; por outro lado, experimenta o receio de voltar à rotina, com situações de aprendizagens não tão intensas quanto àquelas em sua experiência formativa no exterior.

Esses sentimentos podem variar de acordo com a condição em que a pessoa viveu durante o curso (se morou com estrangeiros ou compatriotas, o grau de imersão na cultura etc.). Outro motivo complicador do choque cultural reverso é o fato de o indivíduo sentir-se incompreendido por não ter outras pessoas que passaram pela mesma experiência. Cushner (2018) argumenta, ainda, que essa experiência pode ser um desafio para o autoconceito. O indivíduo se sente transformado e sua relação identitária com seu país pode se alterar, sua relação com os grupos e ideias que outrora funcionavam bem podem ter mudado. Por um tempo, em seu retorno, ele pode se sentir deslocado.

Outros desafios elucidados por Cushner (2018) no regresso são: a) expectativas frustradas; b) sentimento de perda – dizer adeus às pessoas, à cultura, às coisas, aos benefícios vividos no país estrangeiro; c) encontrar os novos ajustes ao integrar as novas aprendizagens à realidade cultural. Este último, que é talvez o maior desafio, tem mais chances de êxito quando o indivíduo consegue identificar as mudanças em si mesmo – seu autoconceito, as transformações em seus valores e atitudes e avaliar as possibilidades de integração, ou seja, o que é possível mudar em seu entorno e o que diz respeito somente a si mesmo.

As transgressões de fronteiras com propósito pedagógico são experiências formadoras do professor global, conforme discutimos. O deslocamento geográfico e o afastamento da própria cultura expõem o indivíduo à alteridade e às possibilidades de autoconhecimento e conhecimento da própria cultura e práticas sociais. A esse respeito, Larrosa (2002, p. 24) comenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O contexto de pesquisa envolve um gesto de interrupção – uma suspensão dos automatismos – a partir do deslocamento geográfico e afastamento do trabalho, o qual, para Larrosa (2002), é a ‘antiexperiência’, já que dificulta ou impede o indivíduo de estabelecer uma experiência capaz de tocá-lo e transformá-lo.

Larrosa (2002, p. 25) compreende que o sujeito da experiência é um sujeito “alcançado”, “derrubado”, apoderado pela experiência e não o contrário. Aquele que permanece firme e não se submete é incapaz de experiência. Muitas coisas podem se passar, porém nada acontecer dentro do indivíduo. Isso acontece por vários motivos, os principais elencados pelo autor são o excesso de trabalho, o excesso de informações, o excesso de opiniões e acontecimentos e a escassez de tempo.

A formação no exterior possibilita ao indivíduo a experiência, por estar longe dos automatismos do trabalho, longe de sua rotina e cultura. A exposição à alteridade exige elaborações profundas para pensar sobre a própria cultura e a cultura do outro, o valor da educação no próprio país e no outro país. Novos sentidos pessoais são subjetivados, de maneira

individual, o que tem relação com o coletivo, na interação com os colegas compatriotas e as pessoas de outras nacionalidades.

É pertinente diferenciar ‘experiência’ de ‘vivências’. Josso (2004, p. 48) explica que as vivências se referem a inúmeras situações, mas só podem ser consideradas experiências “[...] a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”. Para exemplificar, a autora levanta o questionamento: “[...] se cada um de nós faz a “experiência”, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (JOSSO, 2004, p. 48). Assim, a experiência só pode ser formadora se a concebemos a partir de uma perspectiva de aprendizagem, quando envolve elementos relacionados ao comportamento, pensamento e sentimentos, ou seja, à identidade/subjetividade do professor.

Em nossa pesquisa, compreendemos a experiência como algo que acontece com o indivíduo e pelo qual ele é tocado (LARROSA, 2002) e como um conjunto de vivências que pode se tornar experiência formadora (JOSSO, 2004). Assim, entendemos que nem toda vivência se transforma em experiência.

O perfil dos professores viajantes

Abordar os efeitos provocados nas concepções pedagógicas de professores que passaram pela experiência de formação continuada no exterior é muito complexo, pois as representações subjetivas não são mensuráveis, palpáveis ou visíveis. As representações são resultantes da interação de funções psíquicas, como a percepção, a sensação, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem e o sentimento e a emoção. Um indivíduo leva um *background* para sua experiência que, na interação com novas/outras vivências, produz as representações e os efeitos de diferentes formas. Assim, embora muitas sejam similares, todas elas são singulares e dizem respeito àquele que, por sua vez, faz parte de um coletivo no qual impacta e pelo qual é impactado.

O levantamento geral do perfil considerou o *background* do professor que passa pela experiência, o que já tem construído em sua trajetória de formação. Dos 61 participantes, a maioria estava entre 30 e 40 anos (45,8%), 35,6% entre 40 e 50 e 16,9% entre 50 e 60. A porcentagem mínima de 1,7% estava entre 20 e 30 anos. Um total de 64,4% dos participantes são do gênero masculino e 35,6% do feminino.

A maioria dos participantes (40,7%) tinha entre sete e nove anos de tempo de serviço na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, seguidos de 22% entre quatro e seis anos

e 16,9% entre 10 e 12 anos. A maioria destes profissionais ingressou na Rede após a criação dos IF (Lei nº 11.892/2008) e estava em plena construção/consolidação de formação identitária como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Dos 61 participantes, a maioria ficou por um período de cinco meses de imersão na Finlândia, sendo 18,6% em 2014 e 33,9% em 2015, correspondendo a 52,5%. Um total de 47,5% dos participantes teve um período de três meses de imersão no ano de 2016. As áreas de formação inicial foram bem variadas, tendo sido especificadas por 53 participantes; apenas oito não responderam. Dos 53 respondentes, 31 eram da área técnica e 22 das licenciaturas. Assim, a maioria não teve formação pedagógica na graduação.

Outro dado considerado importante foi investigar se os participantes já haviam tido alguma experiência no exterior, para estudo, trabalho ou lazer. Dos 61, 72,9% já tiveram experiência no exterior e apenas 27,1% não. Dos que tinham essa experiência, 33,9% já haviam realizado formação inicial ou continuada no exterior, antes do programa de imersão na Finlândia. Dentre as formações cursadas, foram relatadas: a) participação em intercâmbio para estudo da língua inglesa em países como Canadá, Estados Unidos ou Inglaterra; b) participação em programas de Mestrado ou Doutorado sanduíche/pleno em países como Paraguai, Argentina, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos, França, Espanha, Canadá; e c) cursos/treinamentos diversos no Japão ou em Portugal.

A experiência de participação no curso de formação continuada na Finlândia também demonstra ser constitutiva de um professor interessado em projetos formativos internacionais, na ampliação da rede de relacionamentos e acesso a diferentes projetos e programas internacionais de educação. A maioria dos professores respondentes (54,2%) realizou cursos de desenvolvimento profissional no exterior após a participação no Programa Professores para o Futuro, com ou sem auxílios financeiros e bolsas.

Experiência intercultural dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e os efeitos nas concepções pedagógicas

Os participantes de nossa pesquisa passaram por muitas vivências que se tornaram experiência formativa ou formação experiencial, quando assegurados alguns elementos, revelados, principalmente, nas entrevistas narrativas. Dentre as atividades desenvolvidas na formação, estavam: participação em aulas, eventos acadêmicos, visitas a cenários culturais, visitas técnicas a instituições educacionais, programações da cultura local (exemplo: sauna, pesca no lago, culinária típica da Finlândia etc.), interação com pessoas do país ou outros países

etc. Dois pontos centrais mencionados nessas atividades foram a suspensão dos automatismos da profissão no contexto da imersão cultural e a interação com os pares em um contexto livre das pressões – impostas pela burocracia e gerencialismo na educação – impregnadas no exercício da profissão docente.

Apesar da experiência de cada um envolvido no processo, não estávamos impregnados pelos vícios do trabalho. Esta vivência foi bastante rica e contribuiu muito para a minha formação enquanto docente na EPT (Participante 53/fonte: questionário/grifo nosso).

Isso foi, e ainda está sendo, extremamente significativo pra mim, pois interpreto como uma atuação e uma troca mais aprofundada entre grupos de professores diversos interessados em pensar e fazer diferente (Participante 61/fonte: questionário/grifo nosso).

A imersão cultural apresentou-se como fator importante para intensificar as situações de aprendizagem e a compreensão do contexto no qual a educação está inserida.

*O processo de **imersão** tem uma coisa que te mantém conectado o tempo inteiro. Então é muito mais **intenso**. Os conflitos, a energia, o conhecimento que vem a você. Tanto que ali veio muito mais da prática [conhecimento da prática] (Participante 05/fonte: entrevista/grifo nosso).*

*A internacionalização², eu acho que ela é manca, perdoe-me a expressão, quando é um professor estrangeiro que vem pra cá. Porque por mais que ele conte essa experiência, **quando você vive as experiências, muda totalmente**. Desde do pegar o trem e não pagar o tíquete ou pagar o tíquete e não apresentar para ninguém, na verdade a questão é essa, ou até algumas coisas que seriam normais na nossa cultura e são ofensivas e vice-versa na outra cultura. E acho que todas as experiências lá são muito ricas (Participante 02/fonte: entrevista/grifo nosso).*

[...] os cinco meses foram mais do que cinco para mim! ... parece que foi um ano, dois anos, de uma experiência, de uma imersão muito grande (Participante 03/fonte: entrevista/grifos nossos).

[...] isso (a imersão) foi importante para mim. Desde você aprimorar o inglês, desde você pegar os trens de maneira autônoma, você se deslocar e verificar que a segurança na Finlândia é diferente da segurança no Brasil. Isso dá uma autonomia para as pessoas desde o início, desde criancinhas (Participante 08/fonte: entrevista/grifos nossos).

O indivíduo encontra-se atento aos detalhes e à captação dos valores sociais embutidos em simples atos do dia a dia e sua relação com a educação, seja ao atravessar a rua e vivenciar as regras de trânsito, a dinâmica do transporte público, o caixa do supermercado, o

² Neste contexto, o Participante 02 refere-se à mobilidade internacional.

comportamento das pessoas, a segurança e seu impacto na vida das pessoas, a assistência social etc.

*[...] Eu fiquei bastante impressionado, porque **o curso foi muito intenso**. [...] Ele mexeu com muitos paradigmas educacionais. E a Finlândia também me trouxe muitos exemplos de país, muitos exemplos de conduta de cidadãos, muitos exemplos de valores pessoais e profissionais. Então foi um aprendizado que eu tive do ponto de vista pessoal, e também o profissional (Participante 08/fonte: entrevista/grifo nosso).*

À experiência foi atribuído um significado transformador, o que nos leva a concluir que a experiência foi formativa e não simplesmente um conjunto de vivências, por impactar o sujeito e trazer novos elementos no seu processo de construção identitária. Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, a formação promoveu o reconhecimento do ser professor especialmente para aqueles com formação técnica que não tinham a licenciatura.

*[...] O significado disso tudo? Uma **transformação**. Sinto-me um professor, realmente. Mais capaz, mais preparado (Participante 06/grifo nosso).*

*[...] foi um **turning point** na minha carreira (Participante 39/grifo nosso).*

*[...] para minha prática de sala de aula e entendimento do que representamos em termos de educação profissional, considero essa experiência um **divisor de águas**. Tenho certeza de como devemos atuar e aprendi como fazer isso (Participante 38/ grifo nosso).*

Ao compreender o processo ensino e aprendizagem de uma forma mais completa passei a entender o papel de cada agente envolvido neste processo. Assim passei e me preocupar mais com o real aprendizado dos alunos, dando a eles mais voz (Participante 53/grifo nosso).

*Uma experiência incrível que **mudou a minha vida profissional radicalmente** (Participante 21/grifo nosso).*

*Houve um **significado muito grande para mim**, pois vejo que estou saindo de dentro do laboratório de química para entrar em uma área que posso contribuir com mais pessoas, inclusive com a melhoria da educação em nosso país, principalmente educação básica (Participante 04/grifo nosso).*

*[...] essa experiência foi muito **significativa pra mim**. [...] muito positiva e de **alto impacto** na minha atuação (Participante 16/grifo nosso).*

Outro importante dado está relacionado à experiência como geradora de motivos internos. Assim, o viajante pedagógico tente a retornar altamente motivado para seu contexto de trabalho, o que, por sua vez, pode gerar grande frustração quando os impedimentos advindos das diferenças culturais são encontrados.

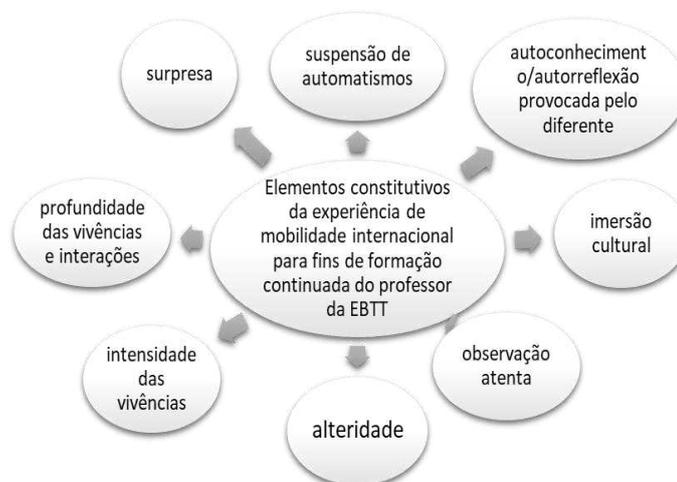
[...] meu **nível de motivação e crença** de que podemos melhorar a educação brasileira aumentou muito. [...] Urge ressaltar também que me trouxe um fator que pode até parecer piégas de se relatar, mas para mim tem uma profunda dimensão simbólica, trouxe-me **mais motivação e crença** no trabalho docente e no potencial de mudar a escola, a educação e o mundo (Participante 57/grifos nossos).

[...] com novos olhares, com novas metodologias a serem testadas, com muita **motivação interna** (por ter vivenciado na prática um modelo educacional que acredito e por ter crescido e evoluído como profissional) mas também com muitos desafios: choque cultural, resistências a mudanças, críticas de outros colegas etc. (Participante 59/grifo nosso).

Podemos concluir que os principais elementos que transformam as vivências desses professores – **durante** o período de mobilidade internacional, para fins de formação continuada – em experiência formativa são: a) surpresa e espanto – novos elementos se passam exteriormente/interiormente; b) suspensão dos automatismos (atenção ao que se passa – interior/exterior); c) alteridade; olhar para o outro, viver o diferente; outra sociedade/cultura; d) autoconhecimento/autorreflexão; olhar para si, para suas próprias práticas pedagógicas; ser docente/ser brasileiro; ser individual/sua sociedade/sua cultura; e) imersão cultural; observação e vivência do todo e das partes – a sociedade e todas as esferas que a compõem – para compreender a educação; f) observação atenta aos detalhes, comportamentos, situações, contextos etc.; g) intensidade nas vivências; espírito explorador e, finalmente, h) profundidade nas vivências, aprendizagens e interações com professores compatriotas e com o conhecimento e autoconhecimento, impulsionando a geração do sistema de *expertise* distribuída e agência relacional.

A Figura 1 ilustra os elementos da experiência formativa no exterior:

Figura 1 – Elementos da experiência formativa no exterior



Fonte: Elaborada pela autora

Não temos a pretensão de encerrar os elementos que tornam as vivências uma experiência formativa, tendo em vista que eles variam de acordo com o contexto, as implicações, as etapas e as modalidades da experiência, aspectos discutidos por Josso (2004) e trazidos para nossa pesquisa, com uma situação e público específicos: professores da EBTT participantes do programa de formação continuada na Finlândia. A análise das modalidades, contexto, dimensões, características das experiências dos professores foi inspirada nos estudos de Josso (2004).

Os professores da EBTT que participaram da formação continuada na Finlândia por meio do Programa Professores para o Futuro criaram as condições para viver a experiência, ou seja, ‘fizeram a experiência’, a partir do momento em que submeteram seus projetos de pesquisa aplicada para a seleção. No entanto, esses profissionais não controlaram e não procuraram todas as vivências que tiveram no país estrangeiro. Desta maneira, eles ‘tiveram a experiência’, vivendo o elemento surpresa que a compõe. Essas modalidades do fazer e do ter a experiência foram vividas em contextos de interação com os pares, com os formadores, com os lugares localizados e situações concretas, com intensidade, profundidade e observação atenta, o que propicia também a criação de sistemas de *expertise* distribuída.

[...] quando eu cheguei pensei que todo aquele viver, a Finlândia, a educação finlandesa, e ver a possibilidade de integrar alguma metodologia que está dando certo no meu local [...] (Participante 01/grifo nosso).

*[...] esse programa, o VET, foi meio que a fome com a vontade de comer - a **oportunidade de ter essa formação**, essa complementação, e ainda ter isso em um lugar diferente, fora do meu contexto* (Participante 02/grifo nosso).

O pensar a experiência ocorre continuamente e se caracteriza como um momento crítico ao retornar e tentar transferir os conhecimentos adquiridos na formação. Esse contexto do pensar a experiência ocorre em campos menos localizados, na interação entre as novas aprendizagens e outros conhecimentos e saberes adquiridos, e todos desempenham importante papel na interpretação da experiência.

[...] estar lá no programa, no VET, com pessoas de outros institutos, não somente o [...] onde eu sou professor, foi pra mim de longe a minha maior riqueza. Porque isso me proporcionou não ter somente um conteúdo pedagógico, relacionado à educação, mas me ajudou a entender onde eu estava inserido [...] consegui ter uma visão que talvez em dez anos de Instituto eu não conseguiria ter (Participante 02).

Essas modalidades e contextos nos levam a considerar as dimensões que caracterizam a experiência. Enquanto indivíduos socioculturais e psicossomáticos, as vivências na interação

com os outros nos auxiliam na co-interpretação, ao mesmo tempo em que precisamos pensar no impacto da experiência em nós mesmos, enquanto indivíduos únicos, com vivências anteriores singulares e diferentes dos pares. Assim, a interpretação da experiência é individual e é coletiva. Os esquemas relacionais são construídos nas vivências com os outros e podem ser modificados por meio do sistema de *expertise* distribuída, gradualmente construído na convivência com os pares.

As dimensões coletivo/individual, interioridade/exterioridade formam os pares dialéticos que constituem a experiência da qual tratamos nesta pesquisa: a experiência formativa, com aprendizagem profunda e transformadora do indivíduo. Em alguns casos, a experiência trouxe sofrimento no processo de adaptação – próximo de uma cultura diferente e distante da família, idioma e cultura materna, o que também tem conexão com a dimensão afetiva.

[...] Então foram mais dois meses de sofrimento. Eu sofria, eu chorava. E eu tenho dificuldades com o idioma, eu tenho dificuldades com ferramentas digitais, e eu não tinha o meu companheiro ao meu lado pra gritar, para pedir socorro, para chorar, para me ouvir. Eu chorei muito [...] (Participante 11).

As dimensões ‘sensível’, ‘afetiva’ e ‘consciencial’ foram reveladas nas respostas dos questionários e nas entrevistas narrativas, sendo mais evidenciadas nestas últimas, por sua natureza aberta e fluida. Embora compreendamos sua heterogeneidade fenomenológica, as percepções e sentidos atribuídos à experiência mostram perspectivas semelhantes, o que nos possibilitou agrupá-las da seguinte forma: a) **experiência potencialmente transformadora** – um divisor de águas – em relação às concepções e práticas pedagógicas do professor, bem como para as práticas do professor-pesquisador – mais adepto da pesquisa aplicada, especialmente ao ensino; b) **experiência com potencial de auxiliar o professor a se reconhecer como agente de transformação de si, do seu entorno, das pessoas e cenário** – educação e sociedade e como multiplicador de conhecimentos e c) **experiência com potencial de provocar novas perspectivas e consequente entusiasmo em relação à mudança no próprio cenário**, contribuindo também para provocar sentimentos e emoções diversas com o choque cultural reverso, tais como frustração, tristeza, desânimo e solidão.

A experiência formativa produz os efeitos nas concepções pedagógicas dos professores, outra categoria elencada e ligada à primeira. Para analisá-la buscamos nos documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC os efeitos esperados e na fala dos professores os efeitos percebidos a partir da perspectiva deles.

Podemos concluir que os efeitos esperados na formação do professor para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão relacionados à formação do perfil de um professor inovador, multiplicador, solucionador de problemas relacionados à comunidade local/regional e desenvolvedor de pesquisa aplicada ao setor produtivo. Todas as chamadas objetivaram, de maneira geral, “capacitar professores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada com foco na integração com o setor produtivo³”.

Tal interpretação é possível a partir da análise dos objetivos, temas dos projetos, o programa do curso, expectativas e avaliação final. Esse perfil atende à finalidade e objetivo dos IF prescritos em sua Lei de criação nº. 11.892/2008, que estabelece como uma de suas finalidades “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” e um de seus objetivos é “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas” (BRASIL, 2008).

Os efeitos esperados pelos professores alternaram entre: a) formação pedagógica, pois foram incentivados ou receberam informações sobre o programa por meio de outros participantes egressos; e b) desenvolvimento de pesquisa, a partir das chamadas públicas. Esses efeitos estão ligados ao potencial de mudanças internas do sujeito e sua atuação para provocar transformações em seu entorno.

De maneira geral, considerando dados na perspectiva do professor, evidenciados no questionário e na entrevista e nos relatórios finais emitidos pela SETEC/MEC, os quais consideraram resultados de questionários aplicados aos professores participantes, podemos resumir os efeitos em: a) ampliação da rede de relacionamentos (nacional e internacional); e b) efeito transformador nas concepções e práticas pedagógicas e de pesquisa.

[...] 77,78% dos participantes informaram que mudaram a abordagem didático-pedagógica, como por exemplo, mudanças no método de ensino e em ferramentas utilizadas em sala nas disciplinas ministradas pelo professor e criação de grupos de estudos sobre ensino baseado em projetos (RELATÓRIO FINAL, 2014, p. 22).

[...] 14,8% afirmam que influenciaram no currículo de sua instituição com a criação de uma disciplina de Projeto Integrados para inclusão de mais prática no curso (RELATÓRIO FINAL, 2014, p. 22).

*Hoje dou aula num Programa de Mestrado em Educação Profissional (PROFEPT), e pude aprender muito na Finlândia sobre **pesquisa aplicada** (Participante 17/grifo nosso).*

³ Chamada Pública CNPq - SETEC/MEC – Programa Professores para o Futuro (Finlândia).

Em relação ao efeito transformador, podemos resumi-lo da seguinte forma: a) mudanças nas práticas pedagógicas, envolvendo uso mais frequente de metodologias ativas, ferramentas digitais, técnicas e estratégias colaborativas/em grupo; b) mudanças em práticas de pesquisa (com foco na pesquisa aplicada) e c) mudanças nas concepções sobre os documentos regulatórios (especialmente Proposta Pedagógica de Cursos): (i) propostas de inclusão de projetos integradores; (ii) reformulação/atualização curricular, considerando o currículo baseado em competências e o protagonismo do estudante.

Tanto o efeito esperado pela SETEC/MEC, quanto o efeito provocado, na perspectiva do professor, demonstram que prevalecem as demandas por esforços individuais do professor. Por um lado, é esperado do “professor global” que, enquanto indivíduo articulado com seus pares, inove, multiplique seus conhecimentos, proponha soluções para os problemas em seu entorno (e, muitas vezes, os solucione) e pesquise de maneira articulada com o setor produtivo, propondo também soluções para esse setor.

Por outro lado, o próprio professor, transformado após uma experiência formativa intensa, se sente determinado a realizar todas as tarefas para as quais foi preparado; no entanto, não encontra a resposta institucional desejada, por falta de articulação entre as esferas de planejamento, entrega e avaliação do programa. Esse cenário gera novos efeitos na transferência de conhecimentos, tais como desânimo, conflitos vivenciados com os desafios provocados pelos impedimentos (políticas institucionais/nacionais, cultura institucional, modelo de gestão com fortes características burocráticas, relacionamento com os pares, falta de apoio e integração de ações etc.).

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi investigar a experiência formativa e os efeitos nas concepções pedagógicas de professores da EBTT dos IFS, que participaram de formação continuada por meio da mobilidade internacional na Finlândia. Focamos nas categorias de efeitos e experiência, considerando os efeitos nas concepções pedagógicas e nos elementos da experiência formativa.

Em um dado momento da experiência no exterior, mesmo em um curso de curta duração, o sujeito experimenta sentimentos, sensações e percepções intensas que provocam mudanças internas na relação com outras pessoas e culturas. A experiência formativa é potencialmente transformadora das concepções pedagógicas do professor no que concerne ao ato de ensinar e ao relacionamento com os estudantes. No entanto, os efeitos da formação figuram como mais

uma experiência fragmentadora da identidade do professor, uma vez que há diversos impedimentos institucionais, administrativos e culturais para integrar suas aprendizagens no regresso.

A suspensão dos automatismos, do excesso de trabalho e informações e a exposição à alteridade são elementos essenciais desse processo transformador, o que não se aplicaria, por exemplo, em um curso de formação em serviço. Essa exposição à diferença vivida pelo professor brasileiro pode causar sentimentos diversos: satisfação ou insatisfação com os vários aspectos de seu país de origem, rotina de trabalho, políticas educacionais, infraestrutura, a valorização da educação em um determinado país e seus desdobramentos (o prestígio dado ao professor, o orçamento direcionado à educação pública, o cuidado com a estrutura e os ambientes escolares, a qualidade da formação docente, as políticas educacionais como políticas de Estado e não de governo).

A experiência intercultural compartilhada e interpretada com os pares, com objetivos comuns e foco na aprendizagem, mostrou-se fundamental para a construção de um sistema de *expertise* distribuído, no qual cada indivíduo, de diferentes áreas do conhecimento, é um agregador e compõe uma comunidade relacional que se fortalece no conhecimento um do outro e auxilia na interpretação da experiência. Assim, uma comunidade de aprendizagem é construída no momento da imersão cultural, que, como verificamos, pode ou não estender o tempo de colaboração para além do período no exterior, por meio das formações de redes de relacionamentos e trabalhos colaborativos, tais como projetos de pesquisa e extensão, publicações etc.

A experiência formativa vivida pelo professor brasileiro na Finlândia, país de excelência em educação, exige elaborações profundas para aplicação no contexto brasileiro. Na Finlândia, a educação faz parte do projeto de nação, com políticas de Estado perenes, que se mantêm ao longo dos diferentes governos. A educação pública é de qualidade e para todos, ricos e pobres. Não há escolas privadas, sendo assim, as públicas precisam atender aos anseios de todos, independentemente da classe social.

Essas diferenças podem gerar sentimentos adversos no regresso ao Brasil, quando o professor vive o momento mais conflituoso da sua experiência formativa: o choque cultural reverso. Em nosso país, o valor da educação é historicamente diferente do que na Finlândia. Assim, o choque cultural reverso é o momento mais crítico da experiência intercultural, pois, embora o indivíduo introjete como sua responsabilidade fazer algo com aquilo que aprendeu, as mudanças e implantações não dependem unicamente dele, mas também de questões que

envolvem a gestão institucional, bem como outras dimensões como a cultural, econômica e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007.

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

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

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

CUSHNER, K. The role of experience in the making of internationally-minded teachers. **Teacher Education Quarterly**, Winter, p. 27-39. 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions**. Paris, 2005. Disponível em: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18en.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

Como referenciar este artigo

CHEDIAK, S. Experiência formativa de professores no exterior: Efeitos nas concepções pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0361-0381, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15658>

Submetido em: 07/10/2021

Revisões requeridas em: 17/11/2021

Aprovado em: 28/11/2021

Publicado em: 02/01/2022